



ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ  
Εθνικόν και Καποδιστριακόν  
Πανεπιστήμιον Αθηνών  
— ΙΔΡΥΘΕΝ ΤΟ 1837 —

Θεολογική Σχολή, Τμήμα Θεολογίας  
Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών (ΠΜΣ)

«Ορθόδοξη Θεολογία»

Ειδίκευση

«Συστηματική Θεολογία και Επιστήμες της Αγωγής»

**ΤΑ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΑ ΠΟΥ ΠΡΟΚΑΛΕΙ Η ΘΡΗΣΚΕΥΤΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ  
ΣΤΟΥΣ ΕΦΗΒΟΥΣ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ**

Λυράκη Μαρία

A.M: 180033

**Μέλη Τριμελούς Επιτροπής Αξιολόγησης:**

- 1) Κουκουνάρας-Λιάγκης Μάριος, Καθηγητής, Θεολογική Σχολή, Ε.Κ.Π.Α.  
(Επιβλέπων)
- 2) Κορναράκης Κωνσταντίνος, Καθηγητής, Θεολογική Σχολή, Ε.Κ.Π.Α.
- 3) Γιαγκάζογλου Σταύρος, Αναπληρωτής Καθηγητής, Θεολογική Σχολή, Ε.Κ.Π.Α.

Διπλωματική εργασία που εκπονήθηκε στο ΠΜΣ για τη χορήγηση του Μεταπτυχιακού Διπλώματος  
Ειδίκευσης στην Συστηματική Θεολογία και Επιστήμες της Αγωγής του ΕΚΠΑ

Αθήνα, Σεπτέμβριος 2025



HELLENIC REPUBLIC  
**National and Kapodistrian  
University of Athens**  
— EST. 1837 —

**School of Theology, Department of Theology**

**Master's Degree Programme in  
"Orthodox Theology,  
Systematic Theology and Education Sciences"**

**THE EMOTIONAL IMPACT OF RELIGIOUS EDUCATION  
ON ADOLESCENTS IN GREECE**

Lyraki Maria

A.M: 180033

**Evaluation Committee:**

1. Marios Koukounaras-Liagkis, Professor, Faculty of Theology, NKUA (Supervisor)
2. Konstantinos Kornarakis, Professor, Faculty of Theology, NKUA
3. Stavros Giagkazoglou, Associate Professor, Faculty of Theology, NKUA

A dissertation submitted to the Master's Degree Programme in "Systematic Theology and Education Sciences" at the NKUA for the award of the Master of "Orthodox Theology"

Athens, September 2025

# ΤΑ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΑ ΠΟΥ ΠΡΟΚΑΛΕΙ Η ΘΡΗΣΚΕΥΤΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΣΤΟΥΣ ΕΦΗΒΟΥΣ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ

Μαρία Γ. Λυράκη

A.M: 180033

## **Μέλη Τριμελούς Επιτροπής Αξιολόγησης:**

- 1) Κουκουνάρας-Λιάγκης Μάριος, Καθηγητής, Θεολογική Σχολή, Ε.Κ.Π.Α. (Επιβλέπων)
- 2) Κορναράκης Κωνσταντίνος, Καθηγητής, Θεολογική Σχολή, Ε.Κ.Π.Α.
- 3) Γιαγκάζογλου Σταύρος, Αναπληρωτής Καθηγητής, Θεολογική Σχολή, Ε.Κ.Π.Α.

## ΥΠΕΥΘΥΝΗ ΔΗΛΩΣΗ

Αυτή η διπλωματική εργασία υποβάλλεται από τον/ην συγγραφέα της ως μερική εκπλήρωση των απαιτήσεων του Προγράμματος Μεταπτυχιακών Σπουδών στην «Ορθόδοξη Θεολογία» του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών.

Υπεύθυνα δηλώνεται ότι η συγκεκριμένη διπλωματική εργασία έχει συγγραφεί από την υπογράφουσα και δεν έχει υποβληθεί ούτε έχει αξιολογηθεί σε οποιοδήποτε άλλο πλαίσιο (π. χ. άλλου μεταπτυχιακού ή προπτυχιακού τίτλου σπουδών κ.ά.), στην Ελλάδα ή στο εξωτερικό.



ΟΝΟΜΑΤΕΠΩΝΥΜΟ: Μαρία Λυράκη

Η έγκριση της διπλωματικής εργασίας από το Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών (ΠΜΣ) «Ορθόδοξη Θεολογία» του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών δεν δηλώνει απαραίτητως την αποδοχή των απόψεων της συγγραφέως από το ΠΜΣ.

## Περίληψη

Η παρούσα διπλωματική εργασία διερευνά τα συναισθήματα που βιώνουν έφηβοι κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας του μαθήματος των Θρησκευτικών στην Ελλάδα. Ειδικότερα, εξετάζεται η εμφάνιση θετικών συναισθημάτων όπως η απόλαυση, η ελπίδα και η υπερηφάνεια, καθώς και η πιθανότητα εμφάνισης αρνητικών συναισθημάτων, όπως η πλήξη ή το άγχος.

Η μελέτη βασίζεται στην ποσοτική ανάλυση δεδομένων που συλλέχθηκαν μέσω του **Achievement Emotions Questionnaire (AEQ)**, ενός έγκυρου εργαλείου μέτρησης συναισθημάτων στην εκπαιδευτική διαδικασία. Το δείγμα της έρευνας αποτελείται από 300 μαθητές Β' Λυκείου δημόσιων σχολείων στην Αθήνα, ενώ η στατιστική επεξεργασία των δεδομένων πραγματοποιήθηκε με τη χρήση του λογισμικού SPSS. Η ανάλυση εστιάζει τόσο στην καταγραφή της συναισθηματικής εμπλοκής των μαθητών όσο και στις πιθανές διαφοροποιήσεις βάσει φύλου και σχολικής μονάδας.

Τα αποτελέσματα της έρευνας ανέδειξαν ότι το μάθημα των Θρησκευτικών προκαλεί κυρίως θετικά συναισθήματα, με την ελπίδα και την υπερηφάνεια να καταγράφουν τις υψηλότερες τιμές. Αντίθετα, αρνητικά συναισθήματα όπως το άγχος και η απογοήτευση σημείωσαν χαμηλές τιμές, ενώ η πλήξη εμφανίστηκε σε συγκεκριμένες περιπτώσεις. Επιπλέον, διαπιστώθηκαν μικρές διαφοροποιήσεις μεταξύ αγοριών και κοριτσιών, καθώς και μεταξύ διαφορετικών σχολικών μονάδων.

Η εργασία καταλήγει στο συμπέρασμα ότι παρότι η έρευνα έγινε μετά από περίοδο τηλεκπαίδευσης λόγω πανδημίας η Θρησκευτική Εκπαίδευση (ΘΕ) προκαλεί κυρίως θετικά συναισθήματα. Η χαρτογράφηση αυτών των συναισθημάτων μπορεί να λειτουργήσει ως σημείο αναφοράς για τον παιδαγωγικό σχεδιασμό και την αξιολόγηση της διδακτικής πράξης στη ΘΕ. Λαμβάνοντας υπόψη τον γεωγραφικό περιορισμό του δείγματος και το χρονικό πλαίσιο, υποδεικνύεται η ανάγκη για μελλοντικές έρευνες σε ευρύτερα και διαφοροποιημένα δείγματα, ώστε να επιβεβαιωθεί και να γενικευθεί η εικόνα που αναδείχθηκε.

**Λέξεις-κλειδιά:** Θρησκευτική Εκπαίδευση, συναισθήματα, Achievement Emotions Questionnaire (AEQ), σχολικό περιβάλλον.

## **Abstract**

This thesis explores the emotions experienced by adolescents during Religious Studies lessons in Greece. Specifically, it examines the display of positive emotions such as enjoyment, hope, and pride, as well as the potential occurrence of negative emotions like boredom and anxiety.

The study relies on a quantitative analysis of data collected using the Achievement Emotions Questionnaire (AEQ), a reliable tool for measuring emotions in educational settings. The sample consists of three hundred second-year high school students from public schools in Athens, with statistical analysis performed using SPSS software. The focus of the analysis is on documenting students' emotional engagement and identifying any differences based on gender and school environment.

The results of the research indicate that Religious education is primarily associated with positive emotions, with hope and pride showing the highest levels. In contrast, negative emotions like anxiety and frustration were minimal, and boredom was only observed in certain cases. Additionally, minor differences were found between male and female students, as well as across different school environments.

The thesis concludes that, despite the research being conducted after a period of online learning due to the pandemic, Religious Education tends to generate positive emotions. Mapping these emotions can serve as a benchmark for pedagogical planning and for evaluating teaching practice in Religious Education (RE). Taking into account the geographic limitation of the sample and the timeframe, further research with broader and more diverse samples is needed to confirm and generalize these findings.

**Keywords:** Religious Education, emotions, Achievement Emotions Questionnaire (AEQ), school environment.

## Ευχαριστίες

Θα ήθελα να εκφράσω την ειλικρινή μου ευγνωμοσύνη στον επιβλέποντα καθηγητή μου, κ. Μ. Κουκουνάρα-Λιάγκη, για την καθοδήγηση, τις εύστοχες παρατηρήσεις και την επιστημονική υποστήριξη που μου παρείχε κατά τη διάρκεια της έρευνάς μου. Οι γνώσεις, η εμπειρία του καθώς και η υπομονή και η κατανόηση που επέδειξε στην περίπτωση μου, συνέβαλαν καθοριστικά στην ολοκλήρωση της εργασίας.

Ευχαριστώ, επίσης, τους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στην έρευνα, προσφέροντας πολύτιμα δεδομένα, καθώς και όλους όσους συνέβαλαν με οποιονδήποτε τρόπο στην ολοκλήρωση αυτής της μελέτης.

Ιδιαίτερες ευχαριστίες οφείλω στην οικογένειά μου, που με στήριξε ηθικά και πρακτικά καθ' όλη τη διάρκεια αυτής της προσπάθειας. Η αγάπη, η κατανόηση, η ενθάρρυνση, η βοήθειά τους, υπήρξαν καθοριστικοί παράγοντες για την επίτευξη του στόχου.

## ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ

<b>ΠΕΡΙΛΗΨΗ</b>	<b>5</b>
<b>ABSTRACT</b>	<b>6</b>
<b>ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ</b>	<b>7</b>
<b>ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ</b>	<b>11</b>
<b>ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΓΡΑΦΗΜΑΤΩΝ</b>	<b>11</b>
<b>ΜΕΡΟΣ Α΄: ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ</b>	<b>15</b>
<b>1. ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1<sup>ο</sup> : ΚΑΤΑΝΟΗΣΗ ΤΟΥ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΟΣ. ΔΙΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ.</b>	<b>16</b>
1.1. Εισαγωγή:	16
1.2. Φιλοσοφική – φαινομενολογική προσέγγιση	16
1.3. Ψυχολογική προσέγγιση	18
1.4. Νευροεπιστημονική προσέγγιση	22
1.5. Κοινωνιολογική Προσέγγιση	24
1.6. Υπολογιστική Προσέγγιση (Affective Computing)	27
1.7. Σύνοψη	29
<b>2. ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2<sup>ο</sup>: ΤΑ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΑ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ.</b>	<b>31</b>
2.1. Εισαγωγή	31
2.2. Θεωρία Ελέγχου-Αξίας του Pekrun	31
2.3. Η Πολυδιάστατη Θεώρηση των Συναισθημάτων	33
2.4. Η Κοινωνικοπολιτισμική Προσέγγιση των Συναισθημάτων	35
2.5. Η επίδραση των θετικών και αρνητικών συναισθημάτων στη μάθηση	37
2.5.1. Τα Θετικά συναισθήματα	37
2.5.2. Τα Αρνητικά συναισθήματα	39
2.6. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος στη διαμόρφωση των συναισθημάτων των μαθητών	41
2.6.1. Ο Εκπαιδευτικός ως Κύριος Διαμορφωτής του Συναισθηματικού Κλίματος	41

2.6.2.	Η αλληλεπίδραση με τους συνομηλίκους και η συναισθηματική ανάπτυξη -----	42
2.6.3.	Το Μακρο-Επίπεδο της Τάξης: Σχολικό Κλίμα και Συναισθήματα -----	43
2.7.	Σύνοψη-----	44
<b>3.</b>	<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3<sup>ο</sup> : ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΑ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΤΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ -----</b>	<b>46</b>
3.1.	Εισαγωγή -----	46
3.2.	Διεθνείς προσεγγίσεις και τάσεις στη Θρησκευτική Εκπαίδευση-----	47
3.3.	Η Θρησκευτική Εκπαίδευση στην Ελλάδα: Πραγματικότητα και Προκλήσεις -----	49
3.4.	Η Θρησκευτική Εκπαίδευση ως Ιδιαίτερο Συναισθηματικό Πεδίο -----	51
3.4.1.	Οι Θρησκευτικές Παραδόσεις ως «Κουλτούρες του Συναισθήματος» -----	51
3.4.2.	Η Φύση του Γνωστικού Αντικειμένου -----	53
3.4.3.	Ο ρόλος της προσωπικής ταυτότητας και η συναισθηματική σύνδεση με το μάθημα-----	54
3.4.4.	Το Παιδαγωγικό Πλαίσιο ως Ρυθμιστής των Συναισθημάτων: Μέθοδος, Εκπαιδευτικός και Σχολικό Κλίμα -----	55
3.5.	Σύνοψη-----	57
<b>4.</b>	<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4<sup>ο</sup> : Η ΧΡΙΣΤΙΑΝΙΚΗ ΘΕΩΡΗΣΗ ΤΩΝ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΩΝ -----</b>	<b>58</b>
4.1.	Εισαγωγή -----	58
4.2.	Η Έκφραση και η Παιδαγωγική Λειτουργία των Συναισθημάτων στη Ζωή του Χριστού -----	58
4.3.	Η Πατερική Θεώρηση των Συναισθημάτων -----	61
4.4.	Σύγχρονη Θεολογική Σκέψη και Συναισθήματα -----	63
4.5.	Σύνοψη-----	65
	<b>ΜΕΡΟΣ Β΄ : ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ -----</b>	<b>66</b>
<b>5.</b>	<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5<sup>ο</sup> :ΤΑΥΤΟΤΗΤΑ ΚΑΙ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ ΤΗΣ ΈΡΕΥΝΑΣ -----</b>	<b>67</b>
5.1.	Σκοπός και Γενικοί Ερευνητικοί Στόχοι -----	67
5.2.	Ερευνητικά Ερωτήματα και Υποθέσεις -----	67
5.3.	Δείγμα και Διαδικασία Συλλογής Δεδομένων -----	68
5.4.	Ερευνητικό Εργαλείο: Το Ερωτηματολόγιο Ακαδημαϊκών Συναισθημάτων (ΑΕQ) -----	68
5.4.1.	Θεωρητικό Υπόβαθρο, Δομή και Διαστάσεις-----	68

5.4.2.	Εγκυρότητα και Προηγούμενες Εφαρμογές του Εργαλείου -----	69
5.4.3.	Χρήση του Εργαλείου στην Παρούσα Έρευνα -----	70
5.5.	Μέθοδος Ανάλυσης Δεδομένων -----	70
5.6.	Χρονοδιάγραμμα της Έρευνας -----	70
<b>6.</b>	<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6<sup>Ο</sup>: ΑΝΑΛΥΣΗ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ ΚΑΙ ΕΥΡΗΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ -----</b>	<b>71</b>
6.1.	Γενικά Αποτελέσματα -----	71
6.2.	Δημογραφικά Χαρακτηριστικά Δείγματος -----	71
6.3.	Έλεγχος Αξιοπιστίας Εργαλείου -----	72
6.4.	Ανάλυση Ανά Ερευνητικό Ερώτημα -----	72
6.4.1.	Ποια συναισθήματα βιώνουν οι μαθητές κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας του μαθήματος των Θρησκευτικών; -----	72
6.4.1.1.	Σχέσεις των συναισθημάτων -----	72
6.4.1.2.	Αποτίμηση των συναισθημάτων που βιώνουν οι μαθητές -----	75
6.4.1.3.	Ποιο συναίσθημα εμφανίζεται ως κυρίαρχο στη διάρκεια του μαθήματος; -----	76
6.4.2.	Υπάρχουν διαφορές στα συναισθήματα μεταξύ αγοριών και κοριτσιών; -----	77
6.4.3.	Παρατηρούνται διαφοροποιήσεις μεταξύ μαθητών διαφορετικών σχολικών μονάδων ως προς τα συναισθήματα που βιώνουν στο μάθημα; -----	78
6.5.	Σύνοψη -----	80
<b>7.</b>	<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7<sup>Ο</sup>: ΣΥΝΘΕΣΗ ΕΥΡΗΜΑΤΩΝ ΚΑΙ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ -----</b>	<b>81</b>
7.1.	Συνοπτική Επισκόπηση των Κύριων Ευρημάτων -----	81
7.2.	Συζήτηση και Ερμηνεία των Αποτελεσμάτων -----	81
7.3.	Συμπεράσματα -----	84
7.4.	Η Σημασία της Έρευνας και Παιδαγωγικοί Προβληματισμοί -----	85
7.5.	Περιορισμοί και Προτάσεις για Μελλοντική Έρευνα -----	86
	<b>ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ -----</b>	<b>87</b>
	<b>ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ -----</b>	<b>97</b>

## **Κατάλογος Πινάκων**

6.2.1.:	Κατανομή Δείγματος ανά Φύλο	Σελ.: 73
6.2.2.	Κατανομή Δείγματος ανά Σχολική Μονάδα	Σελ.: 73
6.4.1.1:	Συσχετίσεις συναισθημάτων	Σελ.: 75
6.4.1.2.	Στατιστικά στοιχεία συναισθημάτων	Σελ.: 77
6.4.2.	Τα συναισθήματα σε σχέση με το φύλο	Σελ.: 79
6.4.3.	Τα συναισθήματα ανά σχολείο	Σελ.: 81

## **Κατάλογος Γραφημάτων**

6.4.1.3.	Σύγκριση συναισθημάτων	Σελ.: 78
6.4.2.	Σύγκριση συναισθημάτων ανά φύλο	Σελ.: 80
6.4.3.	Σύγκριση συναισθημάτων ανά σχολείο	Σελ.: 81

## ΠΡΟΛΟΓΟΣ

Η σχολική τάξη δεν είναι απλώς ένας χώρος μετάδοσης γνώσεων, αλλά και ένα δυναμικό περιβάλλον όπου διαμορφώνονται εμπειρίες, αλληλεπιδράσεις και συναισθήματα. Ειδικά στη Θρησκευτική Εκπαίδευση, όπου οι μαθητές έρχονται σε επαφή με αξίες, πεποιθήσεις και ζητήματα που άπτονται της προσωπικής και κοινωνικής τους ταυτότητας, η συναισθηματική διάσταση της μάθησης αποκτά ιδιαίτερη σημασία. Στην παρούσα εργασία επιχειρείται η διερεύνηση του κατά πόσο η διδασκαλία των Θρησκευτικών, όταν μάλιστα εφαρμόζεται από έμπειρους εκπαιδευτικούς και ακολουθεί σύγχρονες βιωματικές μεθόδους, συμβάλλει στην καλλιέργεια θετικών συναισθημάτων στους μαθητές.

Κατά τη διάρκεια της πολυετούς διδακτικής μου πορείας έχω διαπιστώσει ότι τα συναισθήματα των μαθητών επηρεάζουν καθοριστικά τόσο τη μαθησιακή τους εμπλοκή όσο και τη συνολική εκπαιδευτική τους εμπειρία. Μια τάξη στην οποία επικρατεί ένα κλίμα αποδοχής, χαράς και ενθάρρυνσης δεν προάγει μόνο τη γνωστική ανάπτυξη, αλλά και την αυτοπεποίθηση, την κριτική σκέψη και τη διάθεση για ενεργό συμμετοχή. Είναι ευθύνη του εκπαιδευτικού να δημιουργήσει ένα μαθησιακό περιβάλλον όπου οι μαθητές αισθάνονται ασφαλείς, ενθουσιώδεις και έτοιμοι να αλληλεπιδράσουν με τη γνώση με τρόπο ουσιαστικό.

Η παρούσα έρευνα εστιάζει στη μελέτη της συναισθηματικής εμπλοκής των μαθητών στο μάθημα των Θρησκευτικών και εξετάζει κατά πόσο η διδασκαλία του συμβάλλει στην καλλιέργεια θετικών συναισθημάτων στους μαθητές. Μέσα από τη συλλογή και ανάλυση δεδομένων, επιχειρείται να αναδειχθεί η σημασία των συναισθημάτων ως αναπόσπαστου μέρους της μαθησιακής διαδικασίας, που θεωρείται ότι επιδρά καθοριστικά στη στάση των μαθητών απέναντι στο συγκεκριμένο γνωστικό αντικείμενο.

Η μελέτη αυτή φιλοδοξεί να συμβάλει στον διάλογο για τη βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας, προωθώντας μια παιδαγωγική προσέγγιση που λαμβάνει υπόψη της, όχι μόνο τη γνωστική ανάπτυξη των μαθητών, αλλά και την συναισθηματική τους κατάσταση, για να μετατραπεί η μάθηση σε μια ευχάριστη εμπειρία που αφήνει θετικό αποτύπωμα στην εκπαιδευτική πορεία των μαθητών.

## ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η εκπαιδευτική διαδικασία δεν περιορίζεται μόνο στη μετάδοση γνώσεων, αλλά επηρεάζεται σημαντικά από τη συναισθηματική εμπλοκή των μαθητών. Τα συναισθήματα επηρεάζουν τη μνήμη, την προσοχή, την κριτική σκέψη και την παρακίνηση για μάθηση, διαμορφώνοντας έτσι την εκπαιδευτική εμπειρία (Pekrun, 2006). Η Θρησκευτική Εκπαίδευση, ως ένα μάθημα που άπτεται υπαρξιακών, ηθικών και πολιτισμικών διαστάσεων, μπορεί να προκαλέσει έντονες συναισθηματικές αντιδράσεις, καθώς συνδέεται με τις προσωπικές αναζητήσεις των μαθητών, τις οικογενειακές και κοινωνικές τους επιρροές, αλλά και την ίδια τους την ταυτότητα.

Στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, το μάθημα των Θρησκευτικών παραμένει υποχρεωτικό, αλλά διαφοροποιείται από τα άλλα γνωστικά αντικείμενα, καθώς απαιτεί από τους μαθητές όχι μόνο γνωστική προσέγγιση, αλλά και προσωπική στάση απέναντι στο περιεχόμενό του. Στο πλαίσιο των σύγχρονων παιδαγωγικών προσεγγίσεων, το μάθημα των Θρησκευτικών έχει εξελιχθεί από μια δασκαλοκεντρική, ομολογιακή διδασκαλία σε μια πολυπρισματική και βιωματική μαθησιακή διαδικασία (Koukounaras-Liagkis, *Changing students' and teachers' concepts and constructs of knowledge in RE in Greece*, 2020), που ενσωματώνει νέες μεθόδους διδασκαλίας, όπως ο διάλογος, η συνεργατική μάθηση, η δραματοποίηση και η χρήση πολυμεσικών εργαλείων (Καλαϊτζίδης, 2013).

Η παρούσα έρευνα εξετάζει αν και σε ποιο βαθμό το μάθημα των Θρησκευτικών, όταν διδάσκεται από έμπειρους εκπαιδευτικούς που αξιοποιούν σύγχρονες διδακτικές προσεγγίσεις, συμβάλλει στη δημιουργία θετικών συναισθημάτων στους μαθητές. Ειδικότερα, διερευνάται η ύπαρξη θετικών συναισθημάτων όπως η απόλαυση, η υπερηφάνεια και η ελπίδα, καθώς και η πιθανότητα εμφάνισης αρνητικών συναισθημάτων όπως η πλήξη ή το άγχος. (Pekrun et al., 2011)

Η έρευνα βασίζεται στην ποσοτική ανάλυση δεδομένων που συλλέχθηκαν μέσω του **Achievement Emotions Questionnaire (AEQ)**, ενός έγκυρου εργαλείου που εξετάζει τα συναισθήματα των μαθητών σε εκπαιδευτικά περιβάλλοντα (Pekrun et al., 2011). Το ερωτηματολόγιο διανεμήθηκε σε μαθητές της Β' Λυκείου δημόσιων σχολείων και τα δεδομένα αναλύθηκαν με στατιστικές μεθόδους, προκειμένου να εντοπιστούν μοτίβα συναισθηματικής εμπλοκής και πιθανές διαφοροποιήσεις βάσει φύλου ή σχολικού περιβάλλοντος.

Η παρούσα διπλωματική εργασία αποτελείται από δύο κύρια μέρη: το θεωρητικό και το ερευνητικό και οργανώνεται σε επτά κεφάλαια. Στο Θεωρητικό Μέρος, το πρώτο κεφάλαιο ασχολείται με μια

διεπιστημονική θεμελίωση της έννοιας του συναισθήματος, αναλύοντας τις ψυχολογικές, νευροεπιστημονικές και κοινωνιολογικές προσεγγίσεις για την κατανόηση της σύνθετης φύσης του.

Το δεύτερο κεφάλαιο εστιάζει ειδικότερα στο εκπαιδευτικό πλαίσιο, παρουσιάζοντας κεντρικές θεωρίες όπως η Θεωρία Ελέγχου-Αξίας, η Πολυδιάστατη Θεώρηση και η Κοινωνικοπολιτισμική προσέγγιση των συναισθημάτων, ενώ παράλληλα εξετάζει την επίδραση των θετικών και αρνητικών συναισθημάτων στη μάθηση και τον καθοριστικό ρόλο του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος .

Το τρίτο κεφάλαιο εστιάζει στη Θρησκευτική Εκπαίδευση: παρουσιάζει διεθνή μοντέλα και την ελληνική πραγματικότητα, και αναλύει τη ΘΕ ως ιδιαίτερο συναισθηματικό πεδίο σε σχέση με την ταυτότητα των μαθητών και τις παιδαγωγικές πρακτικές.

Το θεωρητικό πλαίσιο ολοκληρώνεται με το τέταρτο κεφάλαιο, το οποίο εμβαθύνει στη χριστιανική θεώρηση των συναισθημάτων, εξετάζοντας στην έκφραση και διαχείρισή τους από τον Ιησού Χριστό, στην πατερική ανάλυση των παθών και στη σύγχρονη ορθόδοξη θεολογική σκέψη πάνω στο ζήτημα .

Το ερευνητικό μέρος αρχίζει με το πέμπτο κεφάλαιο, όπου παρουσιάζεται αναλυτικά η ταυτότητα και ο σχεδιασμός της έρευνας, η ποσοτική προσέγγιση, το δείγμα, η διαδικασία συλλογής δεδομένων και το ψυχομετρικό εργαλείο AEQ που αξιοποιήθηκε, ενώ γίνεται αναφορά και στους περιορισμούς της μελέτης.

Το έκτο κεφάλαιο είναι αφιερωμένο στην εκτενή παρουσίαση και στατιστική ανάλυση των αποτελεσμάτων της έρευνας, εξετάζοντας μέσα από πίνακες και γραφήματα τα ευρήματα που προέκυψαν για κάθε ερευνητικό ερώτημα .

Τέλος, στο έβδομο και καταληκτικό κεφάλαιο, πραγματοποιείται η σύνθεση των ευρημάτων, η ερμηνευτική τους συζήτηση σε διάλογο με το θεωρητικό πλαίσιο, η εξαγωγή των τελικών συμπερασμάτων, ενώ παράλληλα αναδεικνύεται η σημασία της έρευνας και κατατίθενται παιδαγωγικοί προβληματισμοί και προτάσεις για μελλοντικές μελέτες.

Με αυτή τη μελέτη, επιδιώκεται να αναδειχθεί η σημασία των συναισθημάτων στη Θρησκευτική Εκπαίδευση και να ενισχυθεί η συζήτηση για την παιδαγωγική της αξία. Τα ευρήματα μπορούν να αξιοποιηθούν για τη βελτίωση των διδακτικών πρακτικών, συμβάλλοντας στη δημιουργία ενός μαθησιακού περιβάλλοντος που προάγει τη χαρά της γνώσης και την ενεργό συμμετοχή των μαθητών.

## **ΜΕΡΟΣ Α΄: ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ**

# 1. ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1<sup>ο</sup> : Κατανόηση του συναισθήματος. Διεπιστημονικές προσεγγίσεις.

## 1.1. Εισαγωγή:

Η κατανόηση της έννοιας του συναισθήματος είναι μια σύνθετη διαδικασία, καθώς δεν υπάρχει ένας ενιαίος και καθολικά αποδεκτός ορισμός. Για να προσεγγιστεί η πολυδιάστατη φύση του, είναι απαραίτητη μια διεπιστημονική θεώρηση. Στις ενότητες που ακολουθούν, θα εξεταστούν πέντε θεμελιώδεις και αλληλοσυμπληρούμενες προσεγγίσεις. Αρχικά, η φιλοσοφική-φαινομενολογική προσέγγιση θα θέσει το εννοιολογικό πλαίσιο, εστιάζοντας στο νόημα, στην αξία και στον βιωμένο χαρακτήρα της συναισθηματικής εμπειρίας. Στη συνέχεια, η ψυχολογική προσέγγιση θα αναλύσει τα συναισθήματα ως σύνθετες αντιδράσεις που περιλαμβάνουν υποκειμενικές καταστάσεις, γνωστικές αξιολογήσεις και συμπεριφορές. Η νευροεπιστημονική προσέγγιση θα εμβαθύνει στις βιολογικές της βάσεις, διερευνώντας τα νευρωνικά δίκτυα και στις εγκεφαλικές δομές που τα υποστηρίζουν. Ακολούθως, η κοινωνιολογική προσέγγιση θα αναδειξεί τον καθοριστικό ρόλο του κοινωνικού πλαισίου, εξετάζοντας πώς οι νόρμες και οι αλληλεπιδράσεις διαμορφώνουν το τι, πώς και πότε αισθανόμαστε. Τέλος, η υπολογιστική προσέγγιση (affective computing) θα παρουσιάσει τις σύγχρονες τεχνολογικές μεθόδους για την αυτόματη αναγνώριση, μοντελοποίηση και προσομοίωση των συναισθημάτων από πολυτροπικά δεδομένα. Μέσα από τη συνδυαστική αυτή θεώρηση, το κεφάλαιο στοχεύει να οικοδομήσει μια στέρεη και ολιστική βάση για την κατανόηση του φαινομένου.

## 1.2. Φιλοσοφική – φαινομενολογική προσέγγιση

Η φιλοσοφική-φαινομενολογική προσέγγιση, κινούμενη παράλληλα αλλά και σε διάλογο με τις εμπειρικές επιστήμες, δεν εστιάζει τόσο στους νευρωνικούς μηχανισμούς ή στις κοινωνικές λειτουργίες των συναισθημάτων, όσο στην εννοιολογική τους αποσαφήνιση, την εσωτερική τους λογική και το βιωμένο, νόημά τους. Αντί να τα αντιμετωπίζει ως ακατέργαστες σωματικές αντιδράσεις ή ψυχολογικές καταστάσεις, τα αναλύει ως σύνθετες και νοήμονες στάσεις απέναντι στον κόσμο. Διερευνά, δηλαδή, το πώς τα συναισθήματα αποκαλύπτουν και ταυτόχρονα διαμορφώνουν την αντίληψή μας για την αξία, τον χρόνο και την ίδια την ύπαρξη. Η συνεισφορά της είναι κυρίως ερμηνευτική: μας βοηθά να κατανοήσουμε τι σημαίνει να αισθάνεται κανείς, και όχι απλώς τι προκαλεί το συναίσθημα.

Μια κυρίαρχη τάση στη σύγχρονη φιλοσοφία, γνωστή ως γνωσιοκρατική ή αξιολογική προσέγγιση, υποστηρίζει ότι τα συναισθήματα είναι εγγενώς μορφές κρίσης. Θεωρητικοί όπως η Martha Nussbaum (2001) και ο Robert Solomon (2007) τα περιγράφουν ως αξιολογικές εκτιμήσεις που ενσωματώνουν πεποιθήσεις για το τι έχει σημασία για την ευημερία μας. Ο θυμός, για παράδειγμα, δεν είναι μια «τυφλή» έκρηξη, αλλά εμπεριέχει την κρίση ότι έχει συμβεί μια σοβαρή αδικία. Η Nussbaum, αντλώντας από τη στωική παράδοση, τονίζει ότι αυτά τα γνωσιακά περιεχόμενα είναι συστατικά του ίδιου του συναισθήματος, όχι απλώς αίτιά του. Υπό αυτό το πρίσμα, τα συναισθήματα διαθέτουν μια κανονιστική διάσταση: μπορούν να είναι κατάλληλα ή ακατάλληλα (fitting/misfitting) σε σχέση με τα αντικείμενά τους. Ένας φόβος για κάτι ανύπαρκτο είναι ακατάλληλος, όχι γιατί είναι ηθικά λανθασμένος, αλλά γιατί η ενσωματωμένη σε αυτόν κρίση («αυτό είναι επικίνδυνο») είναι ψευδής. Αυτή η οπτική καθιστά τα συναισθήματα κεντρικά για την πρακτική λογική, καθώς συνδέουν γεγονότα, επιθυμίες και αξίες, παρέχοντας έτσι δικαιολόγηση στις πράξεις (De Sousa, 1987) (Tappolet, 2016).

Η φαινομενολογία, από την πλευρά της, μετατοπίζει την έμφαση από την αφηρημένη κρίση στο «ολοσωματικό» βίωμα (lived body experience) και την προθετικότητα (intentionality), δηλαδή στο γεγονός ότι κάθε συναίσθημα είναι συναίσθημα για κάτι. Ο Jean-Paul Sartre (1962) τα ερμηνεύει ως «μαγικούς μετασχηματισμούς» του κόσμου, στρατηγικές του σώματος που υιοθετούνται όταν οι ορθολογικές, πρακτικές οδοί δράσης είναι μπλοκαρισμένες. Ο Maurice Merleau-Ponty (2010), προχωρώντας ένα βήμα παραπέρα, αναδεικνύει την αδιάρρηκτη σύμπλεξη σώματος, αντίληψης και συναισθήματος στη διάπλαση του νοήματος. Για εκείνον, το συναίσθημα δεν «κατοικεί» στο σώμα, αλλά είναι ο ίδιος ο τρόπος που το σώμα βιώνει και προσανατολίζεται στον κόσμο. Βαθύτερα ακόμη, ο Max Scheler (1973) προτείνει την ύπαρξη ενός μιας «τάξης αγάπης» (ordo amoris), μιας συναισθηματικής ιεραρχίας αξιών που προηγείται της λογικής και δομεί την αξιολογική «όραση» του κόσμου. Τέλος, ο Peter Goldie (2000) υπογραμμίζει τον χρονικό και αφηγηματικό τους χαρακτήρα, περιγράφοντάς τα ως «διαρκή επεισόδια» που ξεδιπλώνονται στον χρόνο, ενσωματώνουν μνήμες και προσδοκίες, και διαμορφώνουν την προσωπική μας ταυτότητα και αφήγηση.

Αντλώντας από τη φαινομενολογία του Merleau-Ponty, οι ενσαρκωμένες και ενεργητικές (embodied/enactive) προσεγγίσεις προτείνουν ότι τα συναισθήματα δεν είναι στατικές εσωτερικές καταστάσεις που «εδρεύουν» στον εγκέφαλο. Αντιθέτως, αναδύονται δυναμικά από τη συνεχή, αμφίδρομη αλληλεπίδραση του οργανισμού με το περιβάλλον του (Varela et al., 1991). Η ενσώματη ρύθμιση, οι πολιτισμικές πρακτικές και τα διαπροσωπικά νοήματα συνδιαμορφώνουν την εμπειρία,

καθιστώντας το συναίσθημα ένα φαινόμενο που δεν ανήκει ούτε αποκλειστικά στο υποκείμενο ούτε στο αντικείμενο, αλλά στη μεταξύ τους σχέση (Colombetti, 2014). Αυτή η οπτική συναντά την υπαρξιακή φιλοσοφία, η οποία εξετάζει τις θεμελιώδεις συναισθηματικές διαθέσεις που «χρωματίζουν» συνολικά την εμπειρία. Ο Martin Heidegger (1962) μιλά για «διαθέσεις» (Stimmungen) που δεν έχουν συγκεκριμένο αντικείμενο, αλλά «ανοίγουν» έναν ορίζοντα κόσμου, καθορίζοντας το πώς τα πράγματα μπορούν να εμφανιστούν. Παρομοίως, ο Matthew Ratcliffe (2008) αναλύει τα «υπαρξιακά συναισθήματα» (π.χ. το αίσθημα της οικειότητας, της αποξένωσης ή της ελπίδας), τα οποία λειτουργούν ως το υπόβαθρο που διαμορφώνει το βασικό αίσθημα του «είναι στον κόσμο».

Μεθοδολογικά, οι φιλοσοφικές-φαινομενολογικές οπτικές συμπληρώνουν τις πειραματικές προσεγγίσεις, προσφέροντας έναν απαραίτητο εννοιολογικό και ερμηνευτικό πλούτο. Μέσω της ανάλυσης λόγου, των περιγραφών πρώτου προσώπου και των μελετών περίπτωσης, παρέχουν τα εργαλεία για να τεθούν ερωτήματα που υπερβαίνουν την ποσοτική μέτρηση: όχι μόνο «πόσο έντονο» είναι ένα συναίσθημα, αλλά αν και γιατί αρμόζει σε ένα συγκεκριμένο πλαίσιο αξιών και λόγων. Επιπλέον, προσφέρουν κρίσιμες εννοιολογικές διακρίσεις, όπως αυτή μεταξύ της ψυχολογικής καταλληλότητας ενός συναισθήματος (fittingness) και της ηθικής του ορθότητας (moral justification), οι οποίες είναι θεμελιώδεις για την εφαρμογή της έρευνας των συναισθημάτων στο πεδίο της ηθικής και της εκπαίδευσης.

### 1.3. Ψυχολογική προσέγγιση

Στο πλαίσιο της ψυχολογίας, η διερεύνηση των συναισθημάτων αποτελεί ένα πολύπλευρο και διαρκώς εξελισσόμενο πεδίο, με πληθώρα θεωρητικών μοντέλων που επιχειρούν να ερμηνεύσουν την πολυπλοκότητα της συναισθηματικής εμπειρίας. Γενικά, τα συναισθήματα περιγράφονται ως σύνθετες αντιδράσεις σε εσωτερικά ή εξωτερικά ερεθίσματα, οι οποίες περιλαμβάνουν υποκειμενικές βιωματικές καταστάσεις, φυσιολογικές αποκρίσεις (όπως αλλαγές στον καρδιακό ρυθμό ή την αναπνοή) και εκφραστικές συμπεριφορές (π.χ. εκφράσεις προσώπου, στάση σώματος). Η συναισθηματική εμπειρία δεν είναι παθητική, αλλά ενεργή, επηρεάζοντας καθοριστικά τη γνωστική λειτουργία, τη μνήμη, την προσοχή, και την παρακίνηση, γεγονός που την καθιστά κεντρική για την ανθρώπινη λειτουργία και ειδικότερα, για τη μαθησιακή διαδικασία.

Μία από τις επιδραστικότερες προσεγγίσεις είναι αυτή του Richard Lazarus (1991), ο οποίος ανέπτυξε τη γνωστική-συναλλακτική θεωρία του στρες και των συναισθημάτων. Σύμφωνα με τον

Lazarus, τα συναισθήματα δεν είναι απλές αποκρίσεις, αλλά αποτέλεσμα μιας γνωστικής αξιολόγησης (appraisal) της σχέσης μεταξύ του ατόμου και του περιβάλλοντός του. Η αξιολόγηση αυτή περιλαμβάνει δύο στάδια: την πρωτογενή αξιολόγηση, όπου το άτομο εκτιμά αν ένα ερέθισμα είναι σχετικό με τους στόχους και τις αξίες του (π.χ., ωφέλιμο, βλαβερό, αδιάφορο), και τη δευτερογενή αξιολόγηση, όπου αξιολογεί τους πόρους που διαθέτει για να αντιμετωπίσει την κατάσταση. Τα συναισθήματα αναδύονται από αυτή τη σύνθετη αλληλεπίδραση γνωστικών διεργασιών, και όχι ως αυτόματες αντιδράσεις. Για παράδειγμα, το άγχος εμφανίζεται όταν ένα άτομο αξιολογεί μια κατάσταση ως απειλητική και ταυτόχρονα αισθάνεται ανεπαρκείς τους πόρους του για να την αντιμετωπίσει. Η προσέγγιση του Lazarus αναδεικνύει τον δυναμικό και υποκειμενικό χαρακτήρα των συναισθημάτων, τονίζοντας ότι διαφορετικά άτομα μπορεί να βιώσουν διαφορετικά συναισθήματα στην ίδια κατάσταση, ανάλογα με την προσωπική τους αξιολόγηση. Η θεωρία αυτή έχει θεμελιώδη εφαρμογή στην εκπαίδευση, καθώς εξηγεί γιατί οι μαθητές αντιδρούν διαφορετικά σε ακαδημαϊκές προκλήσεις, ανάλογα με το πώς αξιολογούν το διδακτικό αντικείμενο και τις δικές τους ικανότητες.

Συμπληρωματικά, το Component Process Model (Scherer, 2005) κατανοεί το συναίσθημα ως συντονισμένη ενεργοποίηση πέντε συστατικών (υποκειμενικό βίωμα, γνωστικές αξιολογήσεις, νευροφυσιολογία, εκφράσεις, ετοιμότητα για δράση). Η ενεργοποίηση διέπεται από ακολουθίες αξιολόγησης (π.χ. καινοφάνεια, ευχαρίστηση/δυσφορία, συμβατότητα με στόχους, δυνατότητα ελέγχου/αντιμετώπισης, συμβατότητα με κοινωνικούς κανόνες), οι οποίες εξηγούν γιατί παρόμοιες καταστάσεις παράγουν διαφορετικά συναισθήματα σε διαφορετικούς μαθητές και επιτρέπουν επιμέρους μετρήσεις των συστατικών σε ερευνητικά πλαίσια.

Παράλληλα, η Θεωρία των Βασικών Συναισθημάτων του Paul Ekman (1992) προτείνει την ύπαρξη ενός περιορισμένου αριθμού βασικών, έμφυτων και παγκοσμίως αναγνωρίσιμων συναισθημάτων. Αυτά περιλαμβάνουν τη χαρά, τον θυμό, τη λύπη, την έκπληξη, τον φόβο και την αηδία, στα οποία αργότερα προστέθηκε και η περιφρόνηση. Ο Ekman υποστήριξε ότι αυτά τα συναισθήματα διαθέτουν διακριτές φυσιολογικές αποκρίσεις, ειδικές εκφράσεις προσώπου που είναι κοινές σε όλους τους πολιτισμούς, και συγκεκριμένες υποκειμενικές εμπειρίες. Η προσέγγιση αυτή έχει επηρεάσει σημαντικά την έρευνα στην ψυχολογία των συναισθημάτων, καθώς παρέχει ένα πλαίσιο για την κατηγοριοποίηση και τη μελέτη των συναισθηματικών αντιδράσεων. Οι έρευνες του Ekman, ιδίως όσον αφορά τις καθολικές εκφράσεις προσώπου, ενίσχυσαν την ιδέα ότι τα βασικά συναισθήματα έχουν μια βιολογική βάση και δεν είναι αποκλειστικά προϊόντα κοινωνικής μάθησης. Αυτό το μοντέλο είναι κρίσιμο για την κατανόηση των αυτόματων συναισθηματικών αντιδράσεων των μαθητών σε συγκεκριμένες καταστάσεις, όπως ο φόβος μιας εξέτασης ή η χαρά της επιτυχίας.

Ωστόσο, η Κονστρουκτιβιστική Προσέγγιση της Lisa Feldman Barrett (2017) αμφισβητεί την ιδέα των βασικών συναισθημάτων και προτείνει μια εναλλακτική θεώρηση. Σύμφωνα με τη Barrett, τα συναισθήματα δεν είναι έμφυτες, διακριτές οντότητες που «ανακαλύπτονται» από τον εγκέφαλο, αλλά «κατασκευάζονται» από αυτόν μέσω μιας διαδικασίας που ονομάζει «conceptual act theory». Σε αυτή τη θεώρηση, ο εγκέφαλος χρησιμοποιεί προηγούμενες εμπειρίες, πολιτισμικές γνώσεις και γλωσσικές έννοιες για να δημιουργήσει μια συναισθηματική εμπειρία από τις αδιάκοπες σωματικές αισθήσεις (interoception) και τις περιβαλλοντικές πληροφορίες. Για τη Barrett, ο θυμός ή η χαρά δεν είναι βιολογικά προκαθορισμένα μοτίβα, αλλά μάλλον νοητικές κατασκευές που επιτρέπουν στον άνθρωπο να κατανοήσει και να αντιδράσει στον κόσμο. Αυτή η προσέγγιση υπογραμμίζει τον καθοριστικό ρόλο του πολιτισμού, της γλώσσας και των κοινωνικών επιρροών στη διαμόρφωση της συναισθηματικής μας ζωής. Κατά συνέπεια, τα συναισθήματα θεωρούνται ως κοινωνικά κατασκευασμένες εμπειρίες που διαμορφώνονται μέσα από πολιτισμικές και κοινωνικές επιρροές, καθιστώντας τα δυναμικά και μεταβλητά ανάλογα με το εκάστοτε πλαίσιο. Η προσέγγιση της Barrett είναι ιδιαίτερα σημαντική για την εκπαίδευση, καθώς αναδεικνύει πώς οι κοινωνικοπολιτισμικές νόρμες και το σχολικό περιβάλλον διαμορφώνουν τον τρόπο με τον οποίο οι μαθητές βιώνουν και εκφράζουν τα συναισθήματα στη σχολική τάξη.

Πέρα από αυτές τις κεντρικές θεωρίες, η ψυχολογική έρευνα έχει μελετήσει και άλλες διαστάσεις των συναισθημάτων. Τα διαστασιακά μοντέλα του J. A. Russell (1980) προτείνουν ότι τα συναισθήματα μπορούν να περιγραφούν όχι ως διακριτές κατηγορίες, αλλά ως συνδυασμοί θεμελιωδών διαστάσεων, όπως η ευχαρίστηση-δυσαρέσκεια και η διέγερση-ηρεμία. Για παράδειγμα, η χαρά χαρακτηρίζεται από υψηλή ευχαρίστηση και υψηλή διέγερση, ενώ η λύπη από χαμηλή ευχαρίστηση και χαμηλή διέγερση. Αυτά τα μοντέλα επιτρέπουν μια πιο λεπτομερή ανάλυση της συναισθηματικής εμπειρίας και των σχέσεών της με τη συμπεριφορά.

Συναφώς με τα διαστασιακά μοντέλα, η πρόσφατη βιβλιογραφία αντιμετωπίζει το ενδιαφέρον ως γνωστικό-εποπτικό συναίσθημα με χαρακτηριστικά ενεργοποίησης, περιέργειας και αναζήτησης πληροφορίας (Silvia, 2006), ενώ η πλήξη αναγνωρίζεται ως διακριτή αρνητική κατάσταση χαμηλής διέγερσης που συνδέεται με γνωστική απόσυρση και χαμηλή εμπλοκή. Σχολικές συνθήκες χαμηλής αντιλαμβανόμενης αξίας ή/και ελέγχου ευνοούν την πλήξη και υπονομεύουν την επίδοση (Pekrun et al., 2010).

Επιπρόσθετα, η γνωστική ψυχολογία έχει τονίσει πώς τα συναισθήματα αλληλεπιδρούν με τις γνωστικές διεργασίες. Για παράδειγμα, τα θετικά συναισθήματα, όπως η χαρά και το ενδιαφέρον, έχει αποδειχθεί ότι διευρύνουν την προσοχή και τη σκέψη, οδηγώντας σε πιο ευέλικτη και δημιουργική επίλυση προβλημάτων, όπως περιγράφεται από τη Θεωρία της Διεύρυνσης και Δόμησης (Broaden-and-Build Theory) της Barbara Fredrickson (2005). Αυτή η θεωρία υποστηρίζει ότι τα



θετικά συναισθήματα όχι μόνο ενισχύουν τη γνωστική λειτουργία, αλλά και χτίζουν προσωπικούς πόρους, όπως η ανθεκτικότητα και οι κοινωνικές δεξιότητες. Αντίθετα, τα αρνητικά συναισθήματα, όπως το άγχος ή ο θυμός, μπορεί να στενέψουν το εύρος της προσοχής, εστιάζοντας το άτομο στην απειλή και μειώνοντας τη γνωστική του ευελιξία.

Κρίσιμη για τα σχολικά συμφραζόμενα είναι και η ρύθμιση του συναισθήματος. Η θεωρία διαδικασίας του Gross διακρίνει στρατηγικές πριν από την πλήρη εκδήλωση του συναισθήματος (antecedent-focused: επιλογή/τροποποίηση κατάστασης, κατεύθυνση προσοχής, γνωστική αναπλαισίωση) και μετά (response-focused: εκφραστική καταστολή). Η αναπλαισίωση (reappraisal) συσχετίζεται με καλύτερη γνωστική απόδοση και χαμηλότερο φυσιολογικό κόστος, ενώ η καταστολή (suppression) τείνει να επιβαρύνει τους πόρους της μνήμης εργασίας και να χειροτερεύσει την ανάκληση. Αυτές οι διακρίσεις έχουν άμεση αξία για μαθήματα που απαιτούν παρατεταμένη προσοχή και συμμετοχή (Gross, 2015).

Επιπλέον, η θεωρία της Συναισθηματικής Νοημοσύνης, όπως αναπτύχθηκε από τον Daniel Goleman (1995), έχει αναδειχθεί ως εξίσου κρίσιμος παράγοντας. Περιλαμβάνει την ικανότητα αναγνώρισης, κατανόησης και διαχείρισης των συναισθημάτων ενός ατόμου, καθώς και των συναισθημάτων των άλλων ενώ μελέτες έχουν δείξει τη σύνδεσή της με την ακαδημαϊκή επιτυχία και την κοινωνική προσαρμογή. Η ανάπτυξη της συναισθηματικής νοημοσύνης στο σχολικό περιβάλλον θεωρείται πλέον απαραίτητη για την ολιστική ανάπτυξη του μαθητή, καθώς συμβάλλει στην καλύτερη διαχείριση του στρες, στην ενίσχυση των διαπροσωπικών σχέσεων και στην αποτελεσματικότερη συμμετοχή στη μαθησιακή διαδικασία.

Στη σύγχρονη βιβλιογραφία διακρίνονται δύο μορφές συναισθηματικής νοημοσύνης: (α) ως ικανότητα (ability EI), που μετριέται με τεστ επίδοσης όπως το MSCEIT και αποτυπώνει δεξιότητες αντίληψης/κατανόησης/ρύθμισης συναισθημάτων και (β) ως χαρακτηριστικό (trait EI), που μετριέται με αυτοαναφορικά ερωτηματολόγια (π.χ. TEIQue, EQ-i) και αποτυπώνει την αυτοαντίληψη των σχετικών ικανοτήτων. Και οι δύο συνδέονται με εκπαιδευτικά και ψυχοκοινωνικά αποτελέσματα, αλλά η προγνωστική τους αξία διαφέρει ανάλογα με το κριτήριο και τον τρόπο μέτρησης. Επομένως, χρειάζεται σαφήνεια στόχου και προσεκτική επιλογή εργαλείου: ability EI όταν πρόκειται για δεξιότητες επεξεργασίας/ρύθμισης, trait EI όταν πρόκειται για την υποκειμενική εμπειρία και την ευεξία. (Mayer et al., 2004) (Bar-On, 1997) (Petrides, 2009).

Συνοψίζοντας, η ψυχολογική προσέγγιση των συναισθημάτων προσφέρει ένα ευρύ φάσμα θεωρητικών πλαισίων για την κατανόηση της πολυπλοκότητάς τους, από τις βιολογικές και καθολικές βάσεις τους, έως τις γνωστικές και κοινωνικές κατασκευές τους. Αυτή η πολυπλοκότητα υπογραμμίζει τη θεμελιώδη θέση των συναισθημάτων στην ανθρώπινη εμπειρία και τη ζωτική τους



σημασία για την εκπαιδευτική διαδικασία και την ανάπτυξη των μαθητών. Η κατανόηση αυτών των ψυχολογικών διαστάσεων είναι απαραίτητη για τη διαμόρφωση παιδαγωγικών πρακτικών που προάγουν ένα θετικό συναισθηματικό κλίμα στην τάξη και ενισχύουν τη μαθησιακή εμπειρία.

#### 1.4. Νευροεπιστημονική προσέγγιση

Η νευροεπιστημονική προσέγγιση προσφέρει ένα θεμελιώδες πλαίσιο κατανόησης των συναισθημάτων, εξετάζοντάς τα ως αποτέλεσμα πολύπλοκων νευρωνικών διεργασιών. Η σύγχρονη έρευνα απομακρύνεται από την ιδέα ενός μοναδικού «συναισθηματικού κέντρου» στον εγκέφαλο, αναδεικνύοντας τη σημασία δυναμικών και κατανεμημένων νευρωνικών δικτύων που συνεργάζονται για την παραγωγή και ρύθμιση των συναισθηματικών καταστάσεων. Κεντρικές δομές σε αυτά τα δίκτυα είναι η αμυγδαλή, ο προμετωπιαίος φλοιός, ο ιππόκαμπος, η νήσος του εγκεφάλου και ο πρόσθιος φλοιός του προσαγωγίου (Phelps & LeDoux, 2005).

Παράλληλα, λειτουργούν ευρύτερα δικτυακά συστήματα όπως το σύστημα νήσος–πρόσθιος προσαγωγίος (salience network) για την ανίχνευση σημαντικών ερεθισμάτων, τα εκτελεστικά δίκτυα (προμετωπιαίος φλοιός) για ρύθμιση/αυτοαξιολόγηση και το «default mode» για αυτοαναφορά και νοηματοδότηση (Seeley et al., 2007) (Menon, 2011).

Η αμυγδαλή (amygdala) κατέχει κυρίαρχο ρόλο, καθώς λειτουργεί ως ένας «ανιχνευτής» συναισθηματικής σημαντικότητας, αξιολογώντας τα ερεθίσματα από το περιβάλλον για πιθανή απειλή ή ανταμοιβή. Ο Joseph LeDoux (1996), στην πρωτοποριακή του εργασία, περιέγραψε δύο παράλληλες οδούς επεξεργασίας του φόβου. Η «βραχεία οδός» (low road) είναι μια ταχεία, υποφλοιώδης διαδρομή (από τον θάλαμο απευθείας στην αμυγδαλή) που επιτρέπει μια σχεδόν αυτόματη αντίδραση σε πιθανούς κινδύνους, προτού υπάρξει πλήρης συνειδητή επεξεργασία. Ταυτόχρονα, η «μακρά οδός» (high road) μεταφέρει τις αισθητηριακές πληροφορίες στον νεοφλοιό για λεπτομερέστερη ανάλυση και κατόπιν στην αμυγδαλή, επιτρέποντας μια πιο συνειδητή εκτίμηση και μια ρυθμισμένη απόκριση. Αυτός ο διπλός μηχανισμός εξηγεί γιατί ο άνθρωπος μπορεί να αντιδράσει ενστικτωδώς σε κάτι απειλητικό, προτού καν συνειδητοποιήσει τι ακριβώς είναι. Σήμερα θεωρείται ότι η αμυγδαλή δεν «ασχολείται» μόνο με τον φόβο· αξιολογεί γενικά πόσο σημαντικό είναι ένα ερέθισμα—θετικό ή αρνητικό. Επίσης, το σχήμα «βραχεία/μακρά οδός» είναι ένα χρήσιμο διδακτικό μοντέλο, αλλά στην πράξη η επεξεργασία γίνεται από πολλά, αλληλοσυνδεδεμένα δίκτυα. (Phelps & LeDoux, 2005) (LeDoux J. E., 2014).

Τη ρύθμιση αυτών των αρχικών αντιδράσεων αναλαμβάνει κυρίως ο προμετωπιαίος φλοιός (prefrontal cortex), ο οποίος είναι υπεύθυνος για τις εκτελεστικές λειτουργίες, όπως η λήψη

αποφάσεων, ο σχεδιασμός και η αναστολή παρορμητικών συμπεριφορών. Η αλληλεπίδραση μεταξύ του προμετωπιαίου φλοιού και της αμυγδαλής είναι καθοριστική για τη συναισθηματική ωριμότητα. Ο Antonio Damasio (1994), με τη Θεωρία των Σωματικών Δεικτών (Somatic Marker Hypothesis), υποστήριξε ότι οι αποφάσεις των ανθρώπων δεν είναι αμιγώς λογικές. Αντιθέτως, καθοδηγούνται από συναισθηματικά σήματα που προέρχονται από το σώμα («σωματικοί δείκτες»). Όταν ο εγκέφαλος συνδέει μια επιλογή με ένα αρνητικό σωματικό συναίσθημα (π.χ. ένα «σφίξιμο» στο στομάχι), αυτός ο δείκτης λειτουργεί ως προειδοποιητικό σήμα, αποτρέποντας μια δυνητικά επιβλαβή απόφαση. Αυτή η θεωρία υπογραμμίζει την αδιάρρηκτη σχέση μεταξύ σώματος, συναισθήματος και λογικής.

Προσφέροντας μια εξελικτική οπτική, ο Jaak Panksepp (2005) ταυτοποίησε επτά πρωτογενή συναισθηματικά συστήματα, τα οποία θεωρούσε ότι είναι εγγενή και διατηρούνται εξελικτικά στα θηλαστικά. Αυτά τα συστήματα — αναζήτηση, οργή, φόβος, λαγνεία, φροντίδα, πανικός/θλίψη και παιχνίδι — αποτελούν τα θεμέλια πάνω στα οποία δομούνται οι πιο σύνθετες συναισθηματικές και κοινωνικές συμπεριφορές. Για παράδειγμα, το σύστημα της αναζήτησης (ένα σύστημα βασισμένο στη ντοπαμίνη που προωθεί την εξερεύνηση και την προσμονή ανταμοιβής) είναι κρίσιμο για την εκπαιδευτική διαδικασία, καθώς σχετίζεται άμεσα με την περιέργεια και την παρακίνηση για μάθηση. Σε αντίθεση με τις θεωρίες που υποστηρίζουν την ύπαρξη βιολογικά προκαθορισμένων συναισθημάτων, η Lisa Feldman Barrett (2017), με τη Θεωρία της Κατασκευής των Συναισθημάτων (Theory of Constructed Emotion), προτείνει ότι τα συναισθήματα δεν «πυροδοτούνται» αυτόματα, αλλά «κατασκευάζονται» ενεργά από τον εγκέφαλο. Σύμφωνα με αυτή, ο εγκέφαλος λειτουργεί ως «προγνωστικό όργανο»: χρησιμοποιεί τις προηγούμενες εμπειρίες για να προβλέψει το νόημα των εσωτερικών σωματικών αισθήσεων (ενδοδεκτικότητα - interoception) και των εξωτερικών ερεθισμάτων, και στη συνέχεια τα κατηγοριοποιεί ως συγκεκριμένα συναισθήματα (π.χ. «χαρά», «λύπη»). Δομές όπως η νήσος του εγκεφάλου (insula) και ο πρόσθιος φλοιός του προσαγωγίου (anterior cingulate cortex) είναι κρίσιμες σε αυτή τη διαδικασία, καθώς ενσωματώνουν τις πληροφορίες από το σώμα και το περιβάλλον για να δημιουργήσουν την υποκειμενική συναισθηματική εμπειρία. Η έμφαση στη προβλεπτική οργάνωση συνδέει άμεσα το αίσθημα άγχους/ηρεμίας με την προβλεψιμότητα του πλαισίου—χρήσιμη συνέπεια για τον σχεδιασμό μαθήματος.

Σε μοριακό επίπεδο, οι νευροδιαβιβαστές και οι ορμόνες διαμορφώνουν τη συναισθηματική μας κατάσταση. Η ντοπαμίνη δεν σχετίζεται μόνο με την ευχαρίστηση, αλλά κυρίως με την παρακίνηση, την προσμονή και την ενίσχυση της μάθησης (Schultz, 2016). Η σεροτονίνη είναι καθοριστική για τη ρύθμιση της διάθεσης και τον έλεγχο των παρορμήσεων. Η οξυτοκίνη προάγει τα αισθήματα εμπιστοσύνης και κοινωνικής σύνδεσης, ενώ η κορτιζόλη, η «ορμόνη του στρες», κινητοποιεί τον

οργανισμό σε καταστάσεις πίεσης, αλλά όταν βρίσκεται σε χρόνια υψηλά επίπεδα μπορεί να βλάψει τη μνήμη και τις γνωστικές λειτουργίες (Sapolsky, 2015). Στην εφηβεία, τα κυκλώματα ανταμοιβής/συναισθήματος ωριμάζουν νωρίτερα από τα προμετωπιαία κυκλώματα ελέγχου· γι' αυτό αυξάνονται η ευαισθησία σε κοινωνικά ερεθίσματα και η αναζήτηση έντασης/καινοτομίας, ενώ οι δεξιότητες ρύθμισης βρίσκονται ακόμη σε ανάπτυξη (Casey et al., 2008) (Steinberg, 2010).

Η σημασία αυτών των μηχανισμών για την εκπαίδευση είναι τεράστια. Ένα ασφαλές και υποστηρικτικό εκπαιδευτικό περιβάλλον, το οποίο προάγει την περιέργεια (σύστημα αναζήτησης) και την κοινωνική σύνδεση (οξυτοκίνη), μπορεί να βελτιστοποιήσει τη μάθηση. Τα θετικά συναισθήματα διευκολύνουν τη λειτουργία του προμετωπιαίου φλοιού, ενισχύοντας την προσοχή, τη δημιουργική σκέψη και την επίλυση προβλημάτων (Immordino-Yang & Damasio, 2007). Αντιθέτως, ένα περιβάλλον που προκαλεί φόβο ή άγχος (υπερδραστηριοποίηση της αμυγδαλής και αύξηση της κορτιζόλης) μπορεί να υποβαθμίσει την αποτελεσματικότητα των ανώτερων γνωστικών λειτουργιών, οδηγώντας τον μαθητή σε μια κατάσταση «επιβίωσης» που εμποδίζει την ουσιαστική πρόσληψη και επεξεργασία της γνώσης (Sapolsky, 2015). Συνεπώς, η κατανόηση της νευροβιολογικής βάσης των συναισθημάτων καθίσταται απαραίτητο εργαλείο για τη διαμόρφωση αποτελεσματικών παιδαγωγικών πρακτικών.

## 1.5. Κοινωνιολογική Προσέγγιση

Η κοινωνιολογική προσέγγιση διαφοροποιείται θεμελιωδώς από την ψυχολογική, καθώς δεν αντιμετωπίζει τα συναισθήματα ως έμφυτες, ατομικές και καθολικές αντιδράσεις, αλλά ως κοινωνικά κατασκευάσματα. Για την κοινωνιολογία, το πώς αισθανόμαστε, τι αισθανόμαστε, πώς εκφράζουμε τα συναισθήματά μας, ακόμη και ποια συναισθήματα θεωρούνται «αποδεκτά» ή «αποκλίνοντα», είναι ζητήματα που διαμορφώνονται από τις κοινωνικές νόρμες, τις πολιτισμικές αξίες, τις δομές εξουσίας και τις διαπροσωπικές αλληλεπιδράσεις. Το σχολείο, ως ένας από τους βασικούς θεσμούς κοινωνικοποίησης, αποτελεί προνομιακό πεδίο για τη μελέτη αυτών των διαδικασιών, καθώς είναι ο χώρος όπου οι νέοι μαθαίνουν όχι μόνο γνώσεις, αλλά και το «πώς να αισθάνονται» σύμφωνα με τις προσδοκίες του ευρύτερου κοινωνικού πλαισίου.

Συμπληρωματικά, ο όρος «συναισθηματικά καθεστώτα» (emotional regimes) περιγράφει τα πιο σταθερά, θεσμικά παγιωμένα πρότυπα ρύθμισης των συναισθημάτων μέσα σε οργανισμούς/θεσμούς. Σε αντίθεση με τους άγραφους «κανόνες του συναισθήματος», εδώ πρόκειται για προσδοκίες που ενσωματώνονται σε ιεραρχίες, πρακτικές και πειθαρχίες (Reddy, 2001). Το γεγονός αυτό βοηθά στη

θεώρηση του σχολείου, όχι μόνο ως χώρου άτυπων προσδοκιών, αλλά και ως πλαισίου που παράγει και ρυθμίζει συναισθήματα.

Θεμελιώδης σε αυτή την προσέγγιση είναι η εργασία της Arlie Hochschild (1983). Η Hochschild εισήγαγε την έννοια των «κανόνων του συναισθήματος» (feeling rules), δηλαδή των άγραφων κοινωνικών σεναρίων που καθορίζουν την ένταση, την κατεύθυνση και τη διάρκεια του συναισθήματος που αρμόζει σε κάθε περίπτωση (π.χ. «πρέπει να δείχνεις σεβασμό στον δάσκαλο», «δεν πρέπει να δείχνεις χαρά για την αποτυχία του συμμαθητή σου»). Η προσπάθεια που καταβάλλεται για να ευθυγραμμιστούν τα πραγματικά συναισθήματα με αυτούς τους κανόνες ονομάζεται «συναισθηματική εργασία» (emotion work). Όταν αυτή η εργασία απαιτείται στο πλαίσιο ενός επαγγέλματος και πωλείται έναντι αμοιβής, μετατρέπεται σε «συναισθηματικό μόχθο» (emotional labor). Οι εκπαιδευτικοί είναι κατεξοχήν επαγγελματίες που ασκούν συναισθηματικό μόχθο, καθώς καλούνται να επιδεικνύουν διαρκώς υπομονή, ενθουσιασμό και φροντίδα, ανεξάρτητα από την προσωπική τους διάθεση. Παράλληλα, και οι μαθητές εκπαιδεύονται στη συναισθηματική εργασία, μαθαίνοντας να διαχειρίζονται την πλήξη, την απογοήτευση ή τον θυμό τους, ώστε να ανταποκρίνονται στον ρόλο του «καλού μαθητή».

Χρήσιμη εδώ είναι η διάκριση επιφανειακής (surface acting) και βαθιάς (deep acting) διαχείρισης: στην πρώτη ρυθμίζεται η έκφραση χωρίς να αλλάζει το βίωμα· στη δεύτερη γίνεται προσπάθεια μεταβολής του ίδιου του συναισθήματος για να ταιριάζει στον κανόνα. Στο σχολείο, τόσο οι εκπαιδευτικοί όσο και οι μαθητές κινούνται διαρκώς μεταξύ των δύο. (Hochschild, 1983).

Προεκτείνοντας αυτή την ανάλυση, ο Pierre Bourdieu (1977) προσφέρει το ισχυρό εννοιολογικό εργαλείο του «συναισθηματικού ήθους» (emotional habitus). Το habitus αναφέρεται στο σύστημα των ενσωματωμένων προδιαθέσεων που διαμορφώνεται από τις κοινωνικές συνθήκες και καθοδηγεί τις αντιλήψεις και τις πρακτικές κάθε ατόμου. Κατ' αναλογία, ο συναισθηματικός habitus είναι οι ενσωματωμένες συναισθηματικές προδιαθέσεις που αποκτώνται από το οικογενειακό και ταξικό περιβάλλον. Το σχολείο, ωστόσο, δεν είναι ένας ουδέτερος χώρος, αλλά τείνει να νομιμοποιεί και να επιβραβεύει το συναισθηματικό habitus των κυρίαρχων κοινωνικών στρωμάτων (π.χ. την ελεγχόμενη έκφραση, την αισιοδοξία, την ικανότητα αναβολής της ικανοποίησης). Αυτό μπορεί να οδηγήσει σε μια μορφή συμβολικής βίας, όπου οι συναισθηματικές εκφράσεις των μαθητών από κατώτερα κοινωνικά στρώματα παρερμηνεύονται ως «απρέπεια» ή «έλλειψη πειθαρχίας», αναπαράγοντας έτσι τις κοινωνικές ανισότητες.

Συναφής είναι και η έννοια του συναισθηματικού κεφαλαίου (emotional capital) σαν αποθέματα συναισθηματικών πόρων (π.χ. αυτοπεποίθηση, αίσθηση του «ανήκειν», «κατάλληλοι» τρόποι έκφρασης) που μπορούν να μετατρέπονται σε σχολική αναγνώριση/επιτυχία. Επειδή το σχολείο

συχνά επιβραβεύει πρότυπα μεσαίας τάξης, οι άνισες «συναισθηματικές προίκες» συμβάλλουν στην αναπαραγωγή ανισοτήτων (Reay, 2004).

Μια εξίσου σημαντική οπτική προσφέρει ο Randall Collins (2004) με τη θεωρία των «Αλυσίδων Τελετουργιών Αλληλεπίδρασης» (Interaction Ritual Chains). Σύμφωνα με τον Collins, οι επιτυχημένες κοινωνικές αλληλεπιδράσεις (τελετουργίες) δημιουργούν «συναισθηματική ενέργεια» (emotional energy) — ένα αίσθημα αυτοπεποίθησης, ενθουσιασμού και ομαδικής αλληλεγγύης. Η σχολική τάξη είναι ένας χώρος γεμάτος από τέτοιες τελετουργίες. Ένα μάθημα με ζωντανή συμμετοχή, συγχρονισμό και κοινή εστίαση της προσοχής παράγει υψηλή συναισθηματική ενέργεια, η οποία φορτίζει τους μαθητές, ενισχύει τη δέσμευσή τους στη μάθηση και δημιουργεί δεσμούς. Αντίθετα, ένα αποτυχημένο μάθημα (π.χ. μονότονο, ακατανόητο) αποστραγγίζει τη συναισθηματική ενέργεια, οδηγώντας σε απάθεια και αποξένωση.

Η κοινωνιολογική προσέγγιση επεκτείνεται και στην πολιτική διάσταση των συναισθημάτων. Η Sara Ahmed (2014), υποστηρίζει ότι τα συναισθήματα δεν είναι απλώς καταστάσεις που βιώνονται, αλλά πράξεις που γίνονται και οι οποίες επιτελούν πολιτικό έργο. Τα συναισθήματα «κυκλοφορούν» κοινωνικά και προσκολλώνται σε συγκεκριμένους ανθρώπους, ιδέες ή ομάδες, οριοθετώντας το «εμείς» από τους «άλλους». Το σχολείο είναι ένας βασικός μηχανισμός πολιτικής κοινωνικοποίησης που διδάσκει στους μαθητές ποια συναισθήματα να συνδέουν με το έθνος (π.χ. εθνική υπερηφάνεια), τη δημοκρατία (π.χ. σεβασμός, ανοχή) ή τους «άλλους» (π.χ. συμπόνια για τους πρόσφυγες ή φόβος για τον ξένο). Επίσης, συναισθήματα όπως η ντροπή ή η ενοχή μπορούν να χρησιμοποιηθούν παιδαγωγικά για να ενσταλάξουν συγκεκριμένες ηθικές ή πολιτικές συμπεριφορές. Ταυτόχρονα, συναισθήματα όπως η αγανάκτηση και η αδικία μπορούν να αποτελέσουν το έναυσμα για τη συλλογική δράση και την αμφισβήτηση της καθεστηκίας τάξης.

Μια διαθεματική (intersectional) οπτική υπενθυμίζει ότι οι «κανόνες» δεν ισχύουν με τον ίδιο τρόπο για όλους: φύλο, τάξη, εθνικότητα/μεταναστευτικό υπόβαθρο και θρησκευτική μειονοτική θέση τέμνονται και παράγουν διαφορετικές προσδοκίες για το «πώς πρέπει» να νιώθουν/εκφράζονται οι μαθητές (Crenshaw, 1989). Αυτό έχει άμεση σημασία για μαθήματα ταυτότητας όπως τα Θρησκευτικά.

Σύμφωνα με την κοινωνιολογική και πολιτική οπτική το σχολικό περιβάλλον μπορεί να θεωρηθεί ως μια κοινωνική αρένα όπου οι μαθητές και οι εκπαιδευτικοί διαχειρίζονται διαρκώς τα συναισθήματά τους σύμφωνα με άγραφους κανόνες, όπου η συναισθηματική έκφραση μπορεί να αναπαράγει κοινωνικές ανισότητες και όπου τα συναισθήματα καλλιεργούνται συνειδητά ή ασυνείδητα για την επίτευξη συγκεκριμένων κοινωνικών και πολιτικών στόχων.

## 1.6. Υπολογιστική Προσέγγιση (Affective Computing)

Η υπολογιστική προσέγγιση του συναισθήματος, γνωστή διεθνώς ως Συναισθηματική Πληροφορική (Affective Computing), είναι ένας δυναμικός και ταχέως εξελισσόμενος διεπιστημονικός κλάδος που θεμελιώθηκε από την πρωτοποριακή εργασία της Rosalind Picard (1997). Το κεντρικό κίνητρο πίσω από αυτό το πεδίο είναι η επιθυμία να γεφυρωθεί το «συναισθηματικό χάσμα» μεταξύ ανθρώπων και μηχανών, με απώτερο σκοπό τη δημιουργία τεχνολογίας που θα αλληλεπιδρά με τους χρήστες με τρόπο πιο φυσικό, ενσυναισθητικό και αποτελεσματικό. Στόχος της Συναισθηματικής Πληροφορικής είναι η ανάπτυξη συστημάτων και αλγορίθμων που μπορούν να αναγνωρίζουν, να ερμηνεύουν, να επεξεργάζονται και να προσομοιώνουν ανθρώπινα συναισθήματα. Η προσέγγιση αυτή δεν στοχεύει στην απλή περιγραφή, αλλά στην επιχειρησιακή μοντελοποίηση των συναισθημάτων, αντλώντας δεδομένα από πολυτροπικά ίχνη (multimodal traces). Αυτά περιλαμβάνουν οπτικά δεδομένα όπως οι εκφράσεις του προσώπου (π.χ. σύσπαση μυών, άνοιγμα ματιών) και οι κινήσεις του σώματος (π.χ. στάση, χειρονομίες), ακουστικά δεδομένα όπως τα προσωδιακά χαρακτηριστικά της φωνής (π.χ. τόνος, ένταση, ρυθμός ομιλίας), γλωσσικά σήματα από γραπτό ή προφορικό λόγο, καθώς και άμεσους φυσιολογικούς δείκτες όπως ο καρδιακός ρυθμός, η ηλεκτροδερμική αγωγιμότητα (EDA, που μετρά την εφίδρωση ως ένδειξη διέγερσης) ή τα σήματα του ηλεκτροεγκεφαλογραφήματος (EEG) (Calvo & D’Mello, 2010).

Για την αναπαράσταση αυτών των σύνθετων δεδομένων, η έρευνα ακολουθεί δύο κύριες οδούς. Η πρώτη είναι η κατηγορική, η οποία μοντελοποιεί διακριτά, βασικά συναισθήματα όπως η «χαρά», ο «θυμός», η «λύπη» ή ο «φόβος». Αυτό το μοντέλο είναι διαισθητικά κατανοητό, αλλά περιορίζεται στην ικανότητά του να συλλάβει τις λεπτές αποχρώσεις, τα μικτά συναισθήματα (π.χ. γλυκόπικρη χαρά) ή τις λιγότερο έντονες καταστάσεις. Η δεύτερη, και πιο ευέλικτη, είναι η διαστασιακή, η οποία τοποθετεί τα συναισθήματα σε έναν συνεχή πολυδιάστατο χώρο. Το πιο διαδεδομένο τέτοιο μοντέλο είναι αυτό της Ευχαρίστησης-Διέγερσης-Κυριαρχίας (Valence-Arousal-Dominance - VAD), όπου η ευχαρίστηση (valence) περιγράφει τον άξονα θετικού-αρνητικού, η διέγερση (arousal) την ένταση (ήρεμο-έντονο) και η κυριαρχία (dominance) την αίσθηση ελέγχου που έχει το άτομο πάνω στην κατάσταση (Russell, 1980). Το πλεονέκτημα αυτού του μοντέλου είναι ότι επιτρέπει την αναπαράσταση οποιασδήποτε συναισθηματικής κατάστασης ως ένα σημείο στον χώρο αυτό, αποτυπώνοντας με μεγαλύτερη ακρίβεια τη ρευστότητα και τη συνεχή φύση της συναισθηματικής εμπειρίας.

Τα υπολογιστικά μοντέλα που αναλύουν αυτά τα δεδομένα έχουν εξελιχθεί δραματικά. Οι αρχικές μέθοδοι βασίζονταν σε κλασικούς αλγορίθμους μηχανικής μάθησης που απαιτούσαν χειροποίητη εξαγωγή χαρακτηριστικών, μια διαδικασία επίπονη και συχνά υποκειμενική. Η σύγχρονη έρευνα κυριαρχείται από μοντέλα βαθιάς μάθησης (deep learning), τα οποία μαθαίνουν αυτόματα τις πιο σημαντικές αναπαραστάσεις απευθείας από τα ακατέργαστα δεδομένα. Συνελκτικά Νευρωνικά Δίκτυα (CNNs) έχουν αποδειχθεί εξαιρετικά αποτελεσματικά στην ανάλυση χωρικών δεδομένων όπως οι εικόνες προσώπων. Για την επεξεργασία ακολουθιακών δεδομένων, όπως η ομιλία και το κείμενο, όπου η χρονική σειρά έχει σημασία, χρησιμοποιούνται Αναδρομικά Νευρωνικά Δίκτυα (RNNs), και πιο συγκεκριμένα οι εξελιγμένες αρχιτεκτονικές τους, όπως τα LSTM (Long Short-Term Memory) και GRU (Gated Recurrent Unit), οι οποίες έχουν την ικανότητα να «θυμούνται» πληροφορίες για μεγαλύτερα χρονικά διαστήματα. Τα τελευταία χρόνια, οι αρχιτεκτονικές Μετασχηματιστών (Transformers) έχουν αναδειχθεί ως η κυρίαρχη τεχνολογία, όχι μόνο για μεμονωμένες τροπικότητες, αλλά και για τη δημιουργία ισχυρών πολυτροπικών μοντέλων που συνδυάζουν (fusing) ταυτόχρονα σήματα από διαφορετικές πηγές (π.χ. πρόσωπο, φωνή και κείμενο) για μια πιο ολιστική και ακριβή εκτίμηση της συναισθηματικής κατάστασης (Zeng et al., 2009) (Poria et al., 2017).

Η ανάπτυξη αυτών των μοντέλων εξαρτάται απόλυτα από την ύπαρξη μεγάλων συνόλων δεδομένων. Η έρευνα βασίζεται σε διεθνείς βάσεις δεδομένων, όπως τα IEMOCAP (Busso et al., 2008), που περιέχουν διαδραστικές, συναισθηματικές συνομιλίες, και το DEAP (Koelstra et al., 2012), που περιλαμβάνει φυσιολογικά σήματα (EEG, EDA) κατά τη θέαση μουσικών βίντεο. Η διαδικασία της επισημείωσης (annotation), δηλαδή η απόδοση της «αληθινής» συναισθηματικής ετικέτας στα δεδομένα, είναι μια από τις μεγαλύτερες προκλήσεις, καθώς η συναισθηματική εμπειρία είναι εγγενώς υποκειμενική. Άλλα βασικά προβλήματα που αντιμετωπίζει ο κλάδος είναι η γενίκευση των μοντέλων (ένα μοντέλο εκπαιδευμένο σε φοιτητές της Αμερικής μπορεί να αποτύχει σε ηλικιωμένους της Ασίας), η ανάγκη για «προσωποειδική» προσαρμογή (person-specific adaptation), καθώς κάθε άτομο έχει έναν μοναδικό τρόπο έκφρασης, και η ανθεκτικότητα των συστημάτων σε μη ελεγχόμενες συνθήκες πραγματικού κόσμου (Calvo & D’Mello, 2010).

Πέρα από την αναγνώριση μεμονωμένων συναισθημάτων, η σύγχρονη έρευνα, ιδίως στο εκπαιδευτικό πλαίσιο, εστιάζει πλέον σε δυναμικά «μοτίβα ροής» (flow patterns). Όπως έχουν δείξει οι D’Mello & Graesser (2012), η μαθησιακή διαδικασία συχνά χαρακτηρίζεται από δυναμικές μεταβάσεις μεταξύ συναισθηματικών καταστάσεων. Η αναγνώριση μιας τυπικής αλληλουχίας όπως περιέργεια → σύγχυση → συγκέντρωση → κατανόηση ή μιας κρίσιμης διχάλας όπως απογοήτευση

→ επιμονή / εγκατάλειψη είναι παιδαγωγικά πολύ πιο χρήσιμη από τη στατική ανίχνευση ενός μεμονωμένου συναισθήματος. Αυτό επιτρέπει τη δημιουργία ευφυών συστημάτων διδασκαλίας που μπορούν να παρέμβουν την κατάλληλη στιγμή: να προσφέρουν μια διευκρίνιση όταν ανιχνεύουν σύγχυση ή να δώσουν ενθάρρυνση όταν ανιχνεύουν απογοήτευση. Αυτό απαιτεί ρητή χρονική μοντελοποίηση και πολυτροπική σύντηξη, ώστε να αποφεύγονται οι επικίνδυνες απλουστεύσεις του τύπου «ένα χαμόγελο ισοδυναμεί πάντα με χαρά».

Τέλος, η υπολογιστική προσέγγιση είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με σοβαρά δεοντολογικά και κοινωνικά ζητήματα. Επειδή τα συναισθηματικά συμπεράσματα είναι ευαίσθητα προσωπικά δεδομένα και η ερμηνεία τους εξαρτάται άμεσα από το πλαίσιο, η οποιαδήποτε εφαρμογή τους επιβάλλει αυστηρές προϋποθέσεις. Αυτές περιλαμβάνουν την ελαχιστοποίηση των δεδομένων (συλλογή μόνο όσων είναι απολύτως απαραίτητα), τη ρητή ενημέρωση και ελεύθερη συναίνεση των υποκειμένων, την πλήρη διαφάνεια ως προς τον σκοπό και τη λειτουργία του συστήματος, και τη διασφάλιση της δικαιοσύνης (fairness), δηλαδή ότι το μοντέλο λειτουργεί ισότιμα για διαφορετικές δημογραφικές ομάδες και δεν αναπαράγει προκαταλήψεις. Εξίσου σημαντική είναι η αποφυγή αβάσιμων συμπερασμάτων και η αναγνώριση των ορίων της τεχνολογίας. Για την εξασφάλιση της εγκυρότητας και του σεβασμού προς το άτομο, η τριγωνοποίηση των υπολογιστικών εκτιμήσεων με παραδοσιακές μεθόδους, όπως οι αυτοαναφορές των μαθητών και η ποιοτική παρατήρηση από τον εκπαιδευτικό, παραμένει απολύτως αναγκαία.

## 1.7. Σύνοψη

Ολοκληρώνοντας την επισκόπηση των παραπάνω προσεγγίσεων, καθίσταται σαφές ότι το συναίσθημα είναι ένα φαινόμενο εξαιρετικής πολυπλοκότητας, το οποίο εκτείνεται από τις νευρωνικές συνάψεις του εγκεφάλου μέχρι τις σύνθετες κοινωνικές νόρμες και τις φιλοσοφικές αναζητήσεις για το νόημα της ύπαρξης. Η φιλοσοφική ματιά προσέφερε την εννοιολογική «γραμματική», εστιάζοντας στην καταλληλότητα και τη λογική των συναισθημάτων. Η ψυχολογική προσέγγιση ανέλυσε τους γνωσιακούς και συμπεριφορικούς μηχανισμούς τους, ενώ η νευροεπιστημονική φώτισε τις εγκεφαλικές δομές και τις βιολογικές διεργασίες που τα γεννούν. Παράλληλα, η κοινωνιολογική οπτική ανέδειξε ότι τα συναισθήματα είναι κοινωνικά κατασκευάσματα, τα οποία μαθαίνονται, ρυθμίζονται και επιτελούν λειτουργίες εντός συγκεκριμένων πλαισίων. Τέλος, η υπολογιστική προσέγγιση κατέδειξε τη δυνατότητα αλγοριθμικής μοντελοποίησης αυτών των καταστάσεων, αναδεικνύοντας τόσο τις τεράστιες δυνατότητες όσο και

τις κρίσιμες δεοντολογικές προκλήσεις. Οι θεωρήσεις αυτές δεν είναι αλληλοσυγκρουόμενες, αλλά βαθιά αλληλοσυμπληρούμενες, προσφέροντας μια σφαιρική εικόνα της ανθρώπινης συναισθηματικής εμπειρίας. Έχοντας αυτή την πολυδιάστατη θεμελίωση ως αφετηρία, είναι εφικτό πλέον να δοθεί έμφαση στο πώς αυτή η σύνθετη δυναμική εκδηλώνεται και λειτουργεί στο ειδικό πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

## 2. ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2<sup>ο</sup>: Τα συναισθήματα στην εκπαίδευση.

### 2.1. Εισαγωγή

Μετά την διεπιστημονική προσπάθεια κατανόησης του συναισθήματος, η προσοχή μπορεί να στραφεί στο εκπαιδευτικό πλαίσιο. Η σύγχρονη έρευνα έχει αναπτύξει συγκεκριμένα θεωρητικά μοντέλα που δεν περιγράφουν απλώς την ύπαρξη των συναισθημάτων στην τάξη, αλλά ερμηνεύουν τους μηχανισμούς γένεσής τους και τη λειτουργία τους ως αναπόσπαστο κομμάτι της μαθησιακής διαδικασίας. Στις ενότητες που ακολουθούν, θα παρουσιαστούν αναλυτικά οι τρεις σημαντικότερες από αυτές τις θεωρητικές προσεγγίσεις.

### 2.2. Θεωρία Ελέγχου-Αξίας του Pekrun

Η Θεωρία Ελέγχου-Αξίας (Control-Value Theory - CVT), που αναπτύχθηκε από τον Reinhard Pekrun και τους συνεργάτες του, αποτελεί σήμερα ένα από τα πιο ολοκληρωμένα και ευρέως αποδεκτά θεωρητικά πλαίσια για την κατανόηση των ακαδημαϊκών συναισθημάτων. Η κεντρική θέση της θεωρίας είναι ότι τα συναισθήματα των μαθητών δεν είναι τυχαία ή απλώς απόρροια της προσωπικότητάς τους, αλλά προκύπτουν συστηματικά από δύο θεμελιώδεις γνωστικές αξιολογήσεις: την αντίληψη ελέγχου και την υποκειμενική αξία που αποδίδουν σε μια μαθησιακή δραστηριότητα ή στο αποτέλεσμά της (Pekrun, 2006). Η θεωρία αυτή προσφέρει ένα δυναμικό μοντέλο που εξηγεί όχι μόνο την προέλευση των συναισθημάτων, αλλά και την επίδρασή τους στη μάθηση και την ακαδημαϊκή επίδοση.

Η αξιολόγηση ελέγχου αναφέρεται στις πεποιθήσεις του μαθητή σχετικά με το κατά πόσο μπορεί να επιτύχει σε μια δραστηριότητα ή να φέρει ένα επιθυμητό αποτέλεσμα. Ο έλεγχος αυτός δεν είναι μονοδιάστατος· περιλαμβάνει την αντίληψη των ικανοτήτων (π.χ. «είμαι καλός σε αυτό;»), τις προσδοκίες για επιτυχία ή αποτυχία, και τις πεποιθήσεις για το *γιατί* πέτυχε ή απέτυχε στο παρελθόν (π.χ. «πέτυχα λόγω προσπάθειας ή ήμουν τυχερός;»). Μια ισχυρή αίσθηση ελέγχου, όπου ο μαθητής νιώθει ικανός και αποδίδει τα αποτελέσματα στις δικές του δυνάμεις, συνδέεται άρρηκτα με την εκδήλωση θετικών συναισθημάτων, όπως η απόλαυση και η ελπίδα. Αντιθέτως, η αίσθηση χαμηλού

ή ανύπαρκτου ελέγχου αποτελεί γόνιμο έδαφος για την ανάπτυξη άγχους, ντροπής και απελπισίας (Pekrun & Perry, 2014).

Η αξιολόγηση αξίας, από την άλλη πλευρά, αφορά τη σημασία που αποδίδει ο μαθητής στη δραστηριότητα ή το αποτέλεσμα της. Η αξία μπορεί να είναι ενδογενής, όταν ο μαθητής απολαμβάνει τη δραστηριότητα για την ίδια τη φύση της (π.χ. «μου αρέσει να λύνω αυτό το πρόβλημα»), ή εξωγενής, όταν η δραστηριότητα αποτελεί μέσο για την επίτευξη ενός άλλου στόχου (π.χ. «πρέπει να πάρω καλό βαθμό για να περάσω στο πανεπιστήμιο»). Η υψηλή αξία, είτε ενδογενής είτε εξωγενής, είναι προϋπόθεση για την εκδήλωση έντονων συναισθημάτων. Μια δραστηριότητα που δεν έχει καμία αξία για τον μαθητή είναι απίθανο να προκαλέσει κάτι περισσότερο από αδιαφορία. Η ενδογενής αξία συνδέεται άμεσα με την απόλαυση, ενώ η εξωγενής αξία με συναισθήματα όπως η ελπίδα για επιτυχία ή το άγχος για την αποτυχία (Pekrun, 2006).

Η αλληλεπίδραση αυτών των δύο αξιολογήσεων είναι καθοριστική. Για παράδειγμα:

- Υψηλός Έλεγχος & Υψηλή Αξία: Είναι ο ιδανικός συνδυασμός που οδηγεί σε θετικά ενεργοποιητικά συναισθήματα όπως η απόλαυση της μάθησης, η ελπίδα για μελλοντική επιτυχία και η υπερηφάνεια για τα επιτεύγματα.
- Χαμηλός Έλεγχος & Υψηλή Αξία: Πρόκειται για τον πιο ψυχοφθόρο συνδυασμό. Όταν ο μαθητής θεωρεί κάτι πολύ σημαντικό αλλά νιώθει ότι δεν μπορεί να το καταφέρει, βιώνει έντονα αρνητικά συναισθήματα όπως άγχος, απελπισία και ντροπή.
- Χαμηλή Αξία: Ανεξαρτήτως του επιπέδου ελέγχου, όταν η αξία είναι χαμηλή, το πιθανότερο συναίσθημα είναι η πλήξη ή η αδιαφορία (Pekrun & Perry, 2014).

Ένα ακόμα σημαντικό στοιχείο της θεωρίας είναι η διάκριση μεταξύ προοπτικών (prospective) και αναδρομικών (retrospective) συναισθημάτων. Προοπτικά είναι τα συναισθήματα που βιώνονται πριν ή κατά τη διάρκεια μιας δραστηριότητας (π.χ. η ελπίδα για το διαγώνισμα, το άγχος κατά την εξέταση), ενώ αναδρομικά είναι αυτά που ακολουθούν το αποτέλεσμα (π.χ. η υπερηφάνεια για έναν καλό βαθμό, η ντροπή για την αποτυχία). Αυτή η διάκριση είναι κρίσιμη, καθώς τα συναισθήματα αυτά τροφοδοτούν έναν συνεχή κύκλο (Goetz & Hall, 2013).

Αυτό οδηγεί στην έννοια των αμφίδρομων επιδράσεων (reciprocal effects), που αποτελεί κεντρικό πυλώνα της θεωρίας. Τα συναισθήματα δεν είναι απλώς το τελικό προϊόν της μάθησης, αλλά επηρεάζουν με τη σειρά τους τις γνωστικές διαδικασίες, τα κίνητρα και τις στρατηγικές μάθησης του μαθητή. Για παράδειγμα, η απόλαυση μπορεί να αυξήσει τη δημιουργικότητα και την επιμονή,

οδηγώντας σε καλύτερη επίδοση. Η καλύτερη επίδοση, με τη σειρά της, ενισχύει την αίσθηση ελέγχου του μαθητή, δημιουργώντας έναν «ενάρετο κύκλο» θετικών συναισθημάτων και επιτυχιών. Αντιθέτως, το έντονο άγχος μπορεί να μπλοκάρει τη μνήμη εργασίας, οδηγώντας σε χαμηλή επίδοση, η οποία επιβεβαιώνει την αρχική αίσθηση χαμηλού ελέγχου, δημιουργώντας έναν «φαύλο κύκλο» αποτυχίας και αρνητικών συναισθημάτων (Pekrun et al., 2017).

Συμπερασματικά, η Θεωρία Ελέγχου-Αξίας προσφέρει ένα ισχυρό ερμηνευτικό εργαλείο για τους εκπαιδευτικούς. Καταδεικνύει ότι για την προαγωγή θετικών συναισθημάτων στην τάξη, ο εκπαιδευτικός πρέπει να παρεμβαίνει σε δύο άξονες: να ενισχύει την αίσθηση ελέγχου των μαθητών (π.χ. με σαφείς στόχους, υποστηρικτική ανατροφοδότηση, ανάθεση κατάλληλων έργων) και να αναδεικνύει την αξία του μαθήματος (π.χ. συνδέοντας το περιεχόμενο με τα ενδιαφέροντα και τη ζωή των μαθητών).

### 2.3. Η Πολυδιάστατη Θεώρηση των Συναισθημάτων

Ενώ η Θεωρία Ελέγχου-Αξίας παρέχει ένα ισχυρό μοντέλο για την προέλευση των συναισθημάτων, η Πολυδιάστατη Θεώρηση, όπως προτείνεται κυρίως από τους Linnenbrink-Garcia και Pekrun (2011), έρχεται να φωτίσει την πολυπλοκότητα της λειτουργίας τους, υποστηρίζοντας ότι τα συναισθήματα πρέπει να γίνονται κατανοητά ως δυναμικές διαδικασίες που ενσωματώνουν πολλαπλά στοιχεία και επιδρούν σε πολλαπλά επίπεδα. Η προσέγγιση αυτή δεν αντιτίθεται, αλλά συμπληρώνει και διευρύνει τη Θεωρία Ελέγχου-Αξίας, προσφέροντας μια πιο ολιστική εικόνα της θέσης του συναισθήματος στην εκπαίδευση (Schutz, & Lanehart, , 2002).

Η πρώτη διάσταση αυτού του μοντέλου αφορά τις πολλαπλές πηγές (antecedents) των ακαδημαϊκών συναισθημάτων. Πέρα από τις ατομικές γνωστικές αξιολογήσεις (έλεγχος και αξία), η θεώρηση αυτή δίνει έμφαση και σε άλλους παράγοντες. Οι κοινωνικοί παράγοντες είναι καθοριστικοί: η ποιότητα της σχέσης δασκάλου-μαθητή, το είδος της ανατροφοδότησης (ενθαρρυντική ή επικριτική) και το κλίμα των σχέσεων μεταξύ των συνομηλίκων (συνεργατικό ή ανταγωνιστικό) διαμορφώνουν συνεχώς το συναισθηματικό τοπίο της τάξης (Jennings & Greenberg, 2009). Παράλληλα, οι παράγοντες του εκπαιδευτικού πλαισίου, όπως η δομή των διδακτικών δραστηριοτήτων, οι μέθοδοι αξιολόγησης και ο ίδιος ο σχεδιασμός του αναλυτικού προγράμματος, λειτουργούν ως το σκηνικό μέσα στο οποίο τα συναισθήματα γεννιούνται και εξελίσσονται.

Η δεύτερη διάσταση αφορά τα πολλαπλά συστατικά (components) της ίδιας της συναισθηματικής εμπειρίας. Ένα συναίσθημα όπως το «άγχος» δεν είναι απλώς μια αφηρημένη αίσθηση. Σύμφωνα με αυτή τη θεώρηση, περιλαμβάνει: α) το συναισθηματικό συστατικό (το υποκειμενικό αίσθημα νευρικότητας), β) το γνωστικό συστατικό (τις σκέψεις που το συνοδεύουν, π.χ. «θα αποτύχω»), γ) το φυσιολογικό συστατικό (τις σωματικές αντιδράσεις, π.χ. ταχυκαρδία, εφίδρωση) και δ) το συμπεριφορικό/παρακινητικό συστατικό (την τάση που προκαλεί, π.χ. την επιθυμία φυγής ή την υπερβολική προσπάθεια) (Scherer, 2005). Η κατανόηση αυτών των συστατικών είναι κρίσιμη, καθώς επιτρέπει στον εκπαιδευτικό να αναγνωρίσει τις ποικίλες εκφάνσεις ενός συναισθήματος σε έναν μαθητή.

Η τρίτη και σημαντικότερη διάσταση αφορά τα πολλαπλά αποτελέσματα (outcomes) των συναισθημάτων στη μαθησιακή διαδικασία. Τα συναισθήματα δεν επηρεάζουν απλώς τη διάθεση, αλλά επιδρούν άμεσα σε κρίσιμους τομείς της μάθησης:

- Στις Γνωστικές Λειτουργίες: Θετικά συναισθήματα όπως η απόλαυση μπορούν να διευρύνουν την προσοχή και να ενισχύσουν τη δημιουργική σκέψη, ενώ το άγχος μπορεί να περιορίσει τους γνωστικούς πόρους, να επιβαρύνει τη μνήμη εργασίας και να δυσκολέψει την επίλυση σύνθετων προβλημάτων (Immordino-Yang & Damasio, 2007).
- Στην Παρακίνηση και την Εμπλοκή: Η περιέργεια και το ενδιαφέρον (μορφές απόλαυσης) αποτελούν ισχυρά εσωτερικά κίνητρα που οδηγούν σε βαθιά και ουσιαστική εμπλοκή με το αντικείμενο. Αντίθετα, η πλήξη οδηγεί σε επιφανειακή μάθηση και γνωστική αποστασιοποίηση (Linnenbrink-Garcia & Pekrun, 2011).
- Στη Χρήση Στρατηγικών Μάθησης: Τα συναισθήματα επηρεάζουν τις στρατηγικές που επιλέγουν οι μαθητές. Για παράδειγμα, ένας αισιόδοξος μαθητής είναι πιο πιθανό να χρησιμοποιήσει μεταγνωστικές στρατηγικές και να αναζητήσει βοήθεια, ενώ ένας απογοητευμένος μαθητής μπορεί να καταφύγει στην αποστήθιση ή να εγκαταλείψει την προσπάθεια. (Linnenbrink, 2006).

Συνολικά, η Πολυδιάστατη Θεώρηση αναδεικνύει τα ακαδημαϊκά συναισθήματα ως έναν δυναμικό και κεντρικό ρυθμιστή της μάθησης. Υπογραμμίζει ότι η όποια παιδαγωγική παρέμβαση δεν μπορεί να στοχεύει απλώς στο «να νιώθουν καλά οι μαθητές», αλλά οφείλει να λαμβάνει υπόψη ολόκληρο το οικοσύστημα της τάξης —από τον σχεδιασμό του μαθήματος μέχρι την ποιότητα των διαπροσωπικών σχέσεων— για να καλλιεργήσει ένα συναισθηματικό κλίμα που προάγει την ουσιαστική μάθηση.

## 2.4. Η Κοινωνικοπολιτισμική Προσέγγιση των Συναισθημάτων

Η κοινωνικοπολιτισμική θεωρία, με θεμελιωτή τον Lev Vygotsky, προσφέρει μια ριζικά διαφορετική οπτική για τη φύση των συναισθημάτων, μετατοπίζοντας το επίκεντρο της ανάλυσης από το άτομο (intrapyschological) στο κοινωνικό πλαίσιο (interpsychological). Σύμφωνα με αυτή την προσέγγιση, οι ανώτερες ψυχικές λειτουργίες —συμπεριλαμβανομένων των σύνθετων συναισθημάτων και της ικανότητας ρύθμισής τους— δεν αποτελούν έμφυτες, ατομικές ιδιότητες, αλλά έχουν κοινωνική προέλευση. Γεννιούνται μέσα στην αλληλεπίδραση μεταξύ των ατόμων και σταδιακά εσωτερικεύονται από το παιδί, μετασχηματιζόμενες σε ατομικές ψυχολογικές διαδικασίες (Vygotsky, 1978). Επομένως, το συναίσθημα στην τάξη δεν μπορεί να γίνει κατανοητό ως μια απλή αντίδραση του μαθητή, αλλά ως ένα δυναμικό φαινόμενο που συν-κατασκευάζεται μέσα από τις σχέσεις του με τους εκπαιδευτικούς και τους συμμαθητές του.

Κεντρική έννοια στη θεωρία του Vygotsky, με άμεση εφαρμογή στα συναισθήματα, είναι η «Ζώνη Επικείμενης Ανάπτυξης» (Zone of Proximal Development - ZPD). Η ZPD ορίζεται ως η απόσταση μεταξύ αυτού που μπορεί να καταφέρει ένας μαθητής μόνος του και αυτού που μπορεί να επιτύχει με την καθοδήγηση ενός πιο έμπειρου «άλλου» (ενήλικα ή συνομηλίκου). Αυτή η αρχή δεν αφορά μόνο τις γνωστικές δεξιότητες, αλλά και τις συναισθηματικές (Wertsch, 1985). Οι μαθητές μαθαίνουν να αναγνωρίζουν, να ονομάζουν, να κατανοούν και να ρυθμίζουν τα συναισθήματά τους μέσω της «σκαλωσιάς» (scaffolding) που τους παρέχουν οι άλλοι. Η Συναισθηματική αυτή Υποστήριξη περιγράφει το σύνολο των στοχευμένων και προσωρινών παρεμβάσεων που παρέχει ο εκπαιδευτικός (ως ο «πιο έμπειρος άλλος») για να βοηθήσει τους μαθητές να κατανοήσουν, να εκφράσουν και να διαχειριστούν συναισθήματα που δεν θα μπορούσαν να διαχειριστούν αποτελεσματικά μόνοι τους (Meyer & Turner, 2002). Λειτουργεί σαν μια μεταφορική «σκαλωσιά» που στηρίζει τον μαθητή καθώς εκείνος «χτίζει» τις δικές του εσωτερικές δομές συναισθηματικής αυτορρύθμισης, και η οποία αποσύρεται σταδιακά καθώς ο μαθητής γίνεται πιο αυτόνομος. Στην πράξη, αυτή η υποστήριξη μπορεί να λάβει πολλαπλές μορφές: από την ονομασία και επικύρωση των συναισθημάτων («Βλέπω ότι αυτό σε απογοήτευσε και είναι κατανοητό»), τη μοντελοποίηση ώριμων συναισθηματικών αντιδράσεων από τον ίδιο τον εκπαιδευτικό, μέχρι τη συν-ρύθμιση, όπου ο δάσκαλος καθοδηγεί ενεργά έναν μαθητή μέσα από μια έντονη συναισθηματική κατάσταση. Ο απώτερος σκοπός της Συναισθηματικής Υποστήριξης είναι η μετάβαση του μαθητή από την εξωτερική ρύθμιση, που παρέχεται από τον εκπαιδευτικό, στην εσωτερική αυτορρύθμιση, καλλιεργώντας έτσι την αυτονομία και τη συναισθηματική του νοημοσύνη.

Ο Vygotsky τόνισε επίσης τον καθοριστικό ρόλο των πολιτισμικών εργαλείων (cultural tools) στη διαμεσολάβηση της σκέψης και του συναισθήματος. Το κυριότερο από αυτά τα εργαλεία είναι η

γλώσσα. Η γλώσσα δεν περιγράφει απλώς μια προϋπάρχουσα συναισθηματική κατάσταση, αλλά τη διαμορφώνει. Η ικανότητα λεκτικοποίησης ενός συναισθήματος είναι το πρώτο βήμα για τη συνειδητή διαχείρισή του. Πέρα από τη γλώσσα, πολιτισμικά εργαλεία που διαμορφώνουν τα συναισθήματα στο σχολείο είναι οι κανόνες της τάξης, οι μέθοδοι αξιολόγησης, οι σχολικές τελετές, ακόμη και η ίδια η αρχιτεκτονική του χώρου. Ένα σύστημα βαθμολόγησης, για παράδειγμα, είναι ένα ισχυρό πολιτισμικό εργαλείο που παράγει και ρυθμίζει συναισθήματα όπως η υπερηφάνεια, η ελπίδα, το άγχος και η ντροπή (Vygotsky, 1986).

Σύγχρονοι κοινωνικοπολιτισμικοί θεωρητικοί επέκτειναν αυτές τις ιδέες. Η Barbara Rogoff (2003), με την έννοια της «καθοδηγούμενης συμμετοχής» (guided participation), υποστηρίζει ότι η μάθηση είναι μια διαδικασία μαθητείας σε πολιτισμικές πρακτικές. Οι μαθητές δεν μαθαίνουν απλώς για ένα αντικείμενο, αλλά μαθαίνουν πώς να συμμετέχουν στις πρακτικές μιας κοινότητας (π.χ., της επιστημονικής κοινότητας, της κοινότητας των φιλόλογων). Αυτό περιλαμβάνει και την εκμάθηση των συναισθηματικών κανόνων και εκφράσεων που είναι αποδεκτές και λειτουργικές μέσα σε αυτή την κοινότητα. Η τάξη μετατρέπεται σε μια «κοινότητα πρακτικής» (community of practice), ένας όρος που εισήγαγαν οι Lave και Wenger (1991), όπου τα μέλη (μαθητές και εκπαιδευτικοί) μοιράζονται κοινούς στόχους, πρακτικές και τρόπους νοηματοδότησης του κόσμου και των συναισθημάτων τους.

Επιπλέον, η κοινωνικοπολιτισμική προσέγγιση δίνει ιδιαίτερη έμφαση στη διαπολιτισμική διάσταση των συναισθημάτων. Έρευνες στην πολιτισμική ψυχολογία έχουν δείξει ότι οι πολιτισμοί διαφέρουν σημαντικά ως προς το ποια συναισθήματα θεωρούν ιδανικά ή επιθυμητά. Για παράδειγμα, σε ατομικιστικούς πολιτισμούς (π.χ. Βόρεια Αμερική) τείνουν να εκτιμώνται θετικά συναισθήματα υψηλής διέγερσης, όπως ο ενθουσιασμός και η έξαψη, καθώς συνδέονται με την αυτοέκφραση και την επιρροή. Αντίθετα, σε πολλούς συλλογικούς πολιτισμούς (π.χ. Ανατολική Ασία) τείνουν να εκτιμώνται θετικά συναισθήματα χαμηλής διέγερσης, όπως η ηρεμία και η γαλήνη, καθώς συνδέονται με την αρμονία και την προσαρμογή στην ομάδα (Markus & Kitayama, 1991). Αυτές οι πολιτισμικές διαφορές έχουν τεράστια σημασία για την εκπαιδευτική πρακτική σε πολυπολιτισμικές τάξεις, καθώς οι προσδοκίες του εκπαιδευτικού για την «κατάλληλη» συναισθηματική έκφραση μπορεί να συγκρούονται με το πολιτισμικό υπόβαθρο των μαθητών του.

Η κοινωνικοπολιτισμική προσέγγιση μας καλεί να δούμε τα συναισθήματα των μαθητών όχι ως στατικές, εσωτερικές τους ιδιότητες, αλλά ως ρευστά και δυναμικά φαινόμενα που αναδύονται και νοηματοδοτούνται μέσα στο πλέγμα των κοινωνικών σχέσεων, της γλώσσας και των πρακτικών της σχολικής τάξης. Από αυτή την οπτική, η προσπάθεια για τη βελτίωση του συναισθηματικού κλίματος δεν εστιάζει μόνο στην παρέμβαση στον κάθε μαθητή ξεχωριστά, αλλά κυρίως στη διαμόρφωση μιας

υποστηρικτικής κοινότητας μάθησης, όπου η θετική συναισθηματική εμπλοκή καλλιεργείται μέσα από την ίδια τη δομή της συνεργασίας και της αλληλεπίδρασης.

Συνοψίζοντας, οι θεωρητικές προσεγγίσεις που αναλύθηκαν καθιστούν σαφές ότι τα συναισθήματα στην εκπαίδευση δεν είναι τυχαία φαινόμενα. Είναι συστηματικές και προβλέψιμες αποκρίσεις σε συγκεκριμένες μαθησιακές συνθήκες, είτε πηγάζουν από τις γνωστικές αξιολογήσεις του ατόμου, όπως υποστηρίζει η θεωρία του Pekrun, είτε συν-κατασκευάζονται μέσα στο κοινωνικό πλαίσιο, όπως τονίζει η προσέγγιση του Vygotsky, είναι σε κάθε περίπτωση συστηματικές και προβλέψιμες αποκρίσεις σε συγκεκριμένες μαθησιακές συνθήκες. Μετά λοιπόν από το γιατί και το πώς γεννιούνται τα συναισθήματα στην τάξη, ας εξεταστεί πιο αναλυτικά η επίδραση που αυτά ασκούν στη μαθησιακή διαδικασία.

## **2.5. Η επίδραση των θετικών και αρνητικών συναισθημάτων στη μάθηση**

Η συναισθηματική κατάσταση των μαθητών αποτελεί καθοριστικό παράγοντα στη μαθησιακή διαδικασία, επηρεάζοντας τόσο τη γνωστική λειτουργία όσο και τη συμπεριφορική εμπλοκή τους στη σχολική δραστηριότητα. Η επίδρασή τους είναι διττή: τα θετικά συναισθήματα λειτουργούν ως καταλύτες για τη γνωστική ανάπτυξη, ενώ τα αρνητικά συχνά δρουν ως τροχοπέδη. Οι δύο αυτές όψεις της συναισθηματικής εμπειρίας αναλύονται στις ενότητες που ακολουθούν

### **2.5.1. Τα Θετικά συναισθήματα**

Η σύγχρονη εκπαιδευτική έρευνα αναγνωρίζει ομόφωνα ότι τα θετικά συναισθήματα δεν αποτελούν απλώς ευχάριστες παρενέργειες της σχολικής ζωής, αλλά ενεργούς παράγοντες που προάγουν τη μάθηση και ενισχύουν τη γνωστική και ψυχοκοινωνική ανάπτυξη των μαθητών. Η επίδρασή τους εκτείνεται από την αύξηση της παρακίνησης και της προσοχής έως τη βελτίωση της μνήμης και της δημιουργικής σκέψης (Pekrun et al., 2011).

Η Θεωρία της Διεύρυνσης και Δόμησης (Broaden-and-Build Theory) της Barbara Fredrickson αποτελεί τον ακρογωνιαίο λίθο αυτής της προσέγγισης. Σύμφωνα με τη θεωρία, τα θετικά συναισθήματα «διευρύνουν» στιγμιαία το ρεπερτόριο σκέψης-δράσης του ατόμου, καθιστώντας τους μαθητές πιο δημιουργικούς, περίεργους και ανοιχτούς σε νέες εμπειρίες. Αυτή η διεύρυνση, μακροπρόθεσμα, «δομεί» πολύτιμους προσωπικούς πόρους — διανοητικούς (π.χ. βαθύτερη γνώση,

επίλυση προβλημάτων), ψυχολογικούς (π.χ. ανθεκτικότητα, αισιοδοξία) και κοινωνικούς (π.χ. ισχυρότεροι δεσμοί με συμμαθητές και εκπαιδευτικούς) (Fredrickson, 2001).

Πιο συγκεκριμένα, διακριτά θετικά συναισθήματα έχουν διαφορετικές, αλλά εξίσου σημαντικές, λειτουργίες στη μάθηση:

- Απόλαυση, Ενδιαφέρον και η Εμπειρία της «Ροής» (Flow): Η απόλαυση και το ενδιαφέρον συνδέονται άμεσα με την εγγενή παρακίνηση (Ryan & Deci, 2000) και μπορούν να οδηγήσουν σε μια βέλτιστη ψυχολογική κατάσταση γνωστή ως «ροή» (flow). Ο όρος, που εισήγαγε ο Mihaly Csikszentmihalyi (1990), περιγράφει την κατάσταση της πλήρους απορρόφησης και εστίασης σε μια δραστηριότητα, όπου η αίσθηση του χρόνου αλλοιώνεται και η δράση γίνεται αυτοσκοπός. Η εμπειρία της ροής επιτυγχάνεται όταν η πρόκληση μιας δραστηριότητας βρίσκεται σε ισορροπία με τις ικανότητες του ατόμου. Στο πλαίσιο αυτό, ο μαθητής δεν αισθάνεται ούτε άγχος (όταν η πρόκληση είναι υπερβολικά υψηλή) ούτε πλήξη (όταν η πρόκληση είναι υπερβολικά χαμηλή). Η επίτευξη της ροής στην τάξη μεγιστοποιεί τόσο τη μάθηση όσο και την ικανοποίηση.
- Ελπίδα/Αισιοδοξία (Hope/Optimism): Η ελπίδα είναι κρίσιμη για τη γνωστική επιμονή (Pekrun et al., 2011). Βάσει της θεωρίας της ελπίδας του C.R. Snyder (2002), η ελπίδα περιλαμβάνει τόσο τη θέληση για την επίτευξη ενός στόχου (willpower) όσο και την ικανότητα σχεδιασμού των οδών για την επίτευξή του (waypower). Οι μαθητές με υψηλά επίπεδα ελπίδας τείνουν να θέτουν πιο φιλόδοξους στόχους και επιδεικνύουν μεγαλύτερη ανθεκτικότητα απέναντι στις αποτυχίες.
- Υπερηφάνεια (Pride): Η υπερηφάνεια που βιώνεται ως αποτέλεσμα μιας επιτυχίας που αποδίδεται στην προσωπική προσπάθεια (αυθεντική υπερηφάνεια) λειτουργεί ως ισχυρός ενισχυτής της αυτοαποτελεσματικότητας (self-efficacy). Αυτό το αίσθημα ικανοποίησης δημιουργεί έναν θετικό κύκλο ανάδρασης: η επιτυχία οδηγεί σε υπερηφάνεια, η οποία ενισχύει την πίστη στις ικανότητες του ατόμου, παρακινώντας για ανάληψη νέων προκλήσεων (Tracy & Robins, 2007).
- Δέος/Θαυμασμός (Awe/Wonder): Το δέος, το συναίσθημα που βιώνουμε μπροστά σε κάτι απέραντο και δύσκολο να κατανοηθεί, μπορεί να αποτελέσει ισχυρό κίνητρο μάθησης. Το δέος προκαλεί μια «γνωστική ανάγκη για προσαρμογή» (need for accommodation), δηλαδή μια επιθυμία να αναθεωρηθούν τα υπάρχοντα νοητικά σχήματα προκειμένου να ενσωματωθεί η νέα, σπουδαία πληροφορία, μια διαδικασία που βρίσκεται στον πυρήνα της βαθιάς μάθησης (Valdesolo & Graham, 2014).

Η κατανόηση αυτών των μηχανισμών οδηγεί σε συγκεκριμένες παιδαγωγικές στρατηγικές. Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να καλλιεργήσουν ενεργά τα θετικά συναισθήματα σχεδιάζοντας κατάλληλες μαθησιακές εμπειρίες. Για παράδειγμα, η χρήση της διερευνητικής μάθησης (inquiry-based learning) και η σύνδεση του διδακτικού αντικειμένου με την καθημερινή ζωή των μαθητών μπορούν να πυροδοτήσουν το ενδιαφέρον και την περιέργεια. Η διαφοροποιημένη διδασκαλία, που προσαρμόζει το επίπεδο δυσκολίας στις δυνατότητες κάθε μαθητή, είναι καθοριστική για την επίτευξη της ροής. Η αναγνώριση και η επιβράβευση της προσπάθειας —και όχι μόνο του τελικού αποτελέσματος— καλλιεργούν την αυθεντική υπερηφάνεια και την ελπίδα. Τέλος, η παρουσίαση του γνωστικού αντικειμένου μέσα από αφηγήσεις που προκαλούν θαυμασμό και συνδέονται με ευρύτερα υπαρξιακά ή κοινωνικά ερωτήματα, μπορεί να μετατρέψει τη μάθηση σε μια βαθιά συναισθηματική εμπειρία.

Συνοψίζοντας, η συνειδητή καλλιέργεια θετικών συναισθημάτων στην τάξη δεν αποτελεί απλώς μια στρατηγική για τη βελτίωση της ατμόσφαιρας, αλλά μια τεκμηριωμένη παιδαγωγική πρακτική που ενεργοποιεί τους ίδιους τους μηχανισμούς της μάθησης, ενισχύοντας την παρακίνηση, την ανθεκτικότητα και τη γνωστική ευελιξία των μαθητών.

### **2.5.2. Τα Αρνητικά συναισθήματα**

Σε αντίθεση με τα θετικά συναισθήματα που διευρύνουν τις γνωστικές και συμπεριφορικές δυνατότητες, τα αρνητικά συναισθήματα τείνουν να τις περιορίζουν, εστιάζοντας την προσοχή του ατόμου σε μια συγκεκριμένη απειλή ή πρόβλημα και προκαλώντας γνωστικά και συναισθηματικά εμπόδια στην εκπαιδευτική διαδικασία (Pekrun, 2006). Η κατανόηση των μηχανισμών μέσω των οποίων το άγχος, η πλήξη, η απογοήτευση και η ντροπή επηρεάζουν τη μάθηση είναι θεμελιώδης για τη διαμόρφωση υποστηρικτικών παιδαγωγικών πρακτικών.

- **Άγχος (Anxiety):** Το άγχος, ιδίως το εξεταστικό άγχος, είναι ένα από τα πλέον μελετημένα συναισθήματα στην εκπαιδευτική ψυχολογία. Σύμφωνα με τη Θεωρία του Αποδοτικού Ελέγχου της Προσοχής (Attentional Control Theory), το άγχος «καταναλώνει» πολύτιμους πόρους της μνήμης εργασίας (working memory) (Eysenck et al., 2007). Ο μαθητής, αντί να εστιάζει στην ακαδημαϊκή εργασία, απασχολεί τη σκέψη του με παρεμβατικές, ανησυχητικές σκέψεις (π.χ. «Θα αποτύχω», «Δεν είμαι αρκετά καλός»). Αυτή η γνωστική παρέμβαση αφήνει λιγότερους διαθέσιμους πόρους για την επεξεργασία της νέας γνώσης, οδηγώντας σε μειωμένη απόδοση (Boekaerts., 2010).

- Πλήξη (Boredom): Αν και συχνά υποτιμάται, η πλήξη θεωρείται από τον Pekrun ένα από τα πιο διαβρωτικά συναισθήματα για τη μάθηση (Pekrun et al., 2010). Η πλήξη σηματοδοτεί μια αίσθηση έλλειψης νοήματος και μια αναντιστοιχία μεταξύ της δραστηριότητας και των αναγκών του μαθητή. Η αντίδραση στην πλήξη είναι η γνωστική απόσυρση: ο μαθητής παύει να επενδύει προσπάθεια και το μυαλό του αναζητά εναλλακτικά, πιο ενδιαφέροντα ερεθίσματα, αποδεσμεύοντας τον εαυτό του από τη μαθησιακή διαδικασία.
- Απογοήτευση και Θυμός (Frustration and Anger): Η απογοήτευση προκύπτει συνήθως όταν οι προσπάθειες ενός μαθητή να επιτύχει έναν στόχο εμποδίζονται επανειλημμένα. Ενώ η ήπια απογοήτευση μπορεί αρχικά να οδηγήσει σε αυξημένη προσπάθεια, η παρατεταμένη απογοήτευση μπορεί εύκολα να μετατραπεί σε θυμό. Ο θυμός συνδέεται με την απόδοση της ευθύνης σε εξωτερικούς παράγοντες («Ο δάσκαλος δεν τα εξηγεί καλά») και μπορεί να οδηγήσει σε αντιδραστικές συμπεριφορές, όπως η απόρριψη της βοήθειας ή η εγκατάλειψη της προσπάθειας (Turner & Schallert, 2001).
- Απελπισία και Ντροπή (Hopelessness and Shame): Η απελπισία πηγάζει από την πεποίθηση του μαθητή ότι η αποτυχία είναι αναπόφευκτη και οφείλεται σε σταθερούς, ανεξέλεγκτους παράγοντες («Είμαι απλώς κακός σε αυτό»). Αυτή η απόδοση της αποτυχίας οδηγεί σε «μαθημένη αβοηθησία» (learned helplessness) και στην πλήρη παραίτηση από κάθε προσπάθεια (Weiner, 1985). Η ντροπή είναι ένα ακόμη πιο οδυνηρό συναίσθημα, καθώς δεν αφορά την αποτυχία σε μια εργασία, αλλά μια αρνητική κρίση για ολόκληρο τον εαυτό («Εγώ είμαι αποτυχημένος»). Οι μαθητές που νιώθουν ντροπή αποφεύγουν να συμμετέχουν ή να ζητήσουν βοήθεια, φοβούμενοι ότι θα εκθέσουν την ανεπάρκειά τους.

Είναι σημαντικό, ωστόσο, να προσεγγιστεί η επίδραση των αρνητικών συναισθημάτων με μια πιο σύνθετη ματιά, αναγνωρίζοντας ότι υπό συγκεκριμένες συνθήκες μπορούν να έχουν παρακινητικό ρόλο. Η πιο χαρακτηριστική περίπτωση είναι η γνωστική στρατηγική της «αμυντικής απαισιοδοξίας» (defensive pessimism), όπως την περιέγραψαν οι Norem και Cantor (1986). Άτομα που υιοθετούν αυτή τη στρατηγική, παρότι μπορεί να έχουν ιστορικό επιτυχιών, αντιμετωπίζουν μια επερχόμενη δοκιμασία θέτοντας συνειδητά χαμηλές προσδοκίες. Αυτή η αρχική απαισιόδοξη στάση δεν οδηγεί σε παραίτηση, αλλά λειτουργεί ως ένας προστατευτικός μηχανισμός διαχείρισης του άγχους. Το εναπομείναν άγχος διοχετεύεται σε μια σχολαστική και ενδελεχή προετοιμασία, όπου ο μαθητής εξετάζει όλα τα πιθανά αρνητικά σενάρια και σχεδιάζει τρόπους αντιμετώπισής τους. Σε αυτή την περίπτωση, το αρνητικό συναίσθημα του άγχους μετατρέπεται σε παραγωγική ενέργεια. Αυτή η προσέγγιση, αν και αποτελεσματική για ορισμένους, αποτελεί την εξαίρεση που δεν αναιρεί τη γενική

διαπίστωση ότι τα έντονα, διάχυτα και χρόνια αρνητικά συναισθήματα αποτελούν σοβαρά εμπόδια για τη μάθηση και την ψυχολογική ευημερία των μαθητών.

Συμπερασματικά, τα συναισθήματα λειτουργούν ως καθοριστικοί συντελεστές της μάθησης. Τα θετικά συναισθήματα οικοδομούν γνωστικούς και ψυχολογικούς πόρους ενισχύοντας την παρακίνηση, ενώ τα αρνητικά τους δεσμεύουν και οδηγούν σε συμπεριφορές αποφυγής. Επομένως, ο παιδαγωγικός στόχος δεν είναι η δημιουργία μιας συναισθηματικά ουδέτερης τάξης, αλλά ενός υποστηρικτικού περιβάλλοντος που αφενός καλλιεργεί τα θετικά συναισθήματα, και αφετέρου εξοπλίζει τους μαθητές με δεξιότητες για την εποικοδομητική διαχείριση των αρνητικών.

## **2.6. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος στη διαμόρφωση των συναισθημάτων των μαθητών**

Το εκπαιδευτικό περιβάλλον διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο στη διαμόρφωση των συναισθημάτων των μαθητών, επηρεάζοντας τη στάση τους απέναντι στη μάθηση, την αυτοαντίληψή τους και τη συνολική σχολική τους εμπειρία. Οι κοινωνικές αλληλεπιδράσεις στην τάξη, η παιδαγωγική προσέγγιση των εκπαιδευτικών και η γενικότερη κουλτούρα του σχολείου μπορούν να διαμορφώσουν είτε ένα υποστηρικτικό και ενθαρρυντικό περιβάλλον που προάγει θετικά συναισθήματα, είτε ένα πειστικό και ανταγωνιστικό περιβάλλον που μπορεί να ενισχύσει τα αρνητικά συναισθήματα των μαθητών (Hargreaves, 2000).

### **2.6.1. Ο Εκπαιδευτικός ως Κύριος Διαμορφωτής του Συναισθηματικού Κλίματος**

Ο εκπαιδευτικός αποτελεί τον κεντρικό παράγοντα και τον βασικό αρχιτέκτονα του συναισθηματικού κλίματος της σχολικής τάξης. Η επιρροή του δεν είναι μονοδιάστατη, αλλά ασκείται μέσα από τρεις αλληλένδετους άξονες: τις παιδαγωγικές του επιλογές, τη διαπροσωπική του συμπεριφορά και τις πρακτικές αξιολόγησης που υιοθετεί. Πρώτον, οι διδασκτικές του πρακτικές διαμορφώνουν άμεσα τις συνθήκες για την ανάδυση συγκεκριμένων συναισθημάτων. Υποστηρικτικές πρακτικές που προάγουν τη συνεργασία, την ενεργό συμμετοχή και την αυτονομία του μαθητή, ενισχύουν την αντίληψη ελέγχου και αξίας, καλλιεργώντας έτσι θετικά συναισθήματα όπως η απόλαυση, η

περιέργεια και η ελπίδα (Pianta et al., 2012). Αντιθέτως, αυταρχικές ή αμιγώς μετωπικές διδασκαλίες που τοποθετούν τον μαθητή σε ρόλο παθητικού δέκτη, είναι πιθανό να ενισχύσουν αρνητικά συναισθήματα όπως η πλήξη, η ανασφάλεια και η απογοήτευση. Δεύτερον, η ποιότητα της διαπροσωπικής σχέσης που αναπτύσσει ο εκπαιδευτικός με τους μαθητές είναι καθοριστική. Ένας εκπαιδευτικός που επιδεικνύει ενσυναίσθηση, προσφέρει εξατομικευμένη υποστήριξη και δημιουργεί ένα περιβάλλον ψυχολογικής ασφάλειας, όπου το λάθος αντιμετωπίζεται ως ευκαιρία για μάθηση, μειώνει το άγχος και τη ντροπή, ενισχύοντας την αυτοπεποίθηση των μαθητών. Ο εκπαιδευτικός λειτουργεί, συνειδητά ή ασυνείδητα, ως πρότυπο συναισθηματικής ρύθμισης, και ο τρόπος που διαχειρίζεται τις δικές του συναισθηματικές αντιδράσεις επηρεάζει άμεσα τους μαθητές (Jennings & Greenberg, 2009). Τέλος, οι πρακτικές ανατροφοδότησης και αξιολόγησης έχουν τεράστια συναισθηματική επίδραση. Η εστίαση στην ατομική πρόοδο και την προσπάθεια (mastery-oriented feedback) καλλιεργεί την εσωτερική παρακίνηση, την ελπίδα και την υπερηφάνεια (Ryan & Deci, 2000), ενώ η συνεχής σύγκριση των μαθητών μεταξύ τους (performance-oriented feedback) μπορεί να πυροδοτήσει έντονο άγχος, φθόνο και αισθήματα ανεπάρκειας. Συμπερασματικά, η συναισθηματική νοημοσύνη και η κοινωνικο-συναισθηματική επάρκεια του εκπαιδευτικού δεν αποτελούν απλώς επιθυμητά χαρακτηριστικά, αλλά θεμελιώδεις επαγγελματικές δεξιότητες που καθορίζουν σε μεγάλο βαθμό την ποιότητα της μαθησιακής εμπειρίας (Brackett & Rivers, 2014).

### **2.6.2. Η αλληλεπίδραση με τους συνομηλίκους και η συναισθηματική ανάπτυξη**

Πέρα από την κάθετη σχέση με τον εκπαιδευτικό, οι οριζόντιες σχέσεις μεταξύ των συνομηλίκων αποτελούν έναν δεύτερο, εξίσου ισχυρό πυλώνα που διαμορφώνει το συναισθηματικό οικοσύστημα της τάξης. Για τους εφήβους, η ανάγκη του «ανήκειν» είναι θεμελιώδης, και η ομάδα των συνομηλίκων λειτουργεί ως καθρέφτης κοινωνικής αποδοχής και αυτοεκτίμησης. Η αίσθηση ότι είναι αποδεκτοί και ενταγμένοι στην ομάδα της τάξης δημιουργεί ένα αίσθημα ψυχολογικής ασφάλειας, το οποίο απελευθερώνει γνωστικούς πόρους και επιτρέπει την εκδήλωση θετικών μαθησιακών συναισθημάτων, όπως η περιέργεια και η απόλαυση της συνεργασίας. Αντιθέτως, ο κοινωνικός αποκλεισμός, οι συγκρούσεις ή ο ανταγωνισμός αποτελούν πηγή έντονων αρνητικών συναισθημάτων, όπως το κοινωνικό άγχος, η ντροπή και η θλίψη, τα οποία είναι εξαιρετικά επιζήμια για τη μαθησιακή διαδικασία, καθώς στρέφουν την προσοχή του μαθητή από το γνωστικό αντικείμενο στην κοινωνική του επιβίωση (Wentzel & Muenks, 2016). Επιπλέον, οι συνομήλικοι λειτουργούν ως σημεία κοινωνικής σύγκρισης, μέσω της οποίας οι μαθητές αξιολογούν τις δικές τους

ικανότητες και επιδόσεις. Σε ένα ανταγωνιστικό περιβάλλον, αυτή η σύγκριση μπορεί να γεννήσει φθόνο και άγχος αποτυχίας, ενώ σε ένα συνεργατικό πλαίσιο, μπορεί να οδηγήσει σε αμοιβαία παρακίνηση και αλληλοβοήθεια. Τέλος, τα συναισθήματα μέσα στην ομάδα των συνομηλίκων είναι «μεταδοτικά» (emotional contagion). Ο ενθουσιασμός ή, αντίθετα, η πλήξη και η αδιαφορία μιας ομάδας μαθητών μπορούν να διαχυθούν γρήγορα σε ολόκληρη την τάξη, διαμορφώνοντας τους άγραφους «συναισθηματικούς κανόνες» για το τι είναι αποδεκτό να νιώθει και να εκφράζει κανείς. Έτσι, η δυναμική των συνομηλίκων δεν επηρεάζει απλώς μεμονωμένους μαθητές, αλλά συν-κατασκευάζει μια συλλογική συναισθηματική κουλτούρα που μπορεί είτε να υποστηρίξει είτε να υπονομεύσει τους παιδαγωγικούς στόχους του εκπαιδευτικού.

### **2.6.3. Το Μακρο-Επίπεδο της Τάξης: Σχολικό Κλίμα και Συναισθήματα**

Πέρα από τις δυναμικές της τάξης, η συναισθηματική εμπειρία των μαθητών διαμορφώνεται καθοριστικά και από το γενικότερο σχολικό κλίμα, την «προσωπικότητα» δηλαδή και το ήθος που χαρακτηρίζει τη σχολική μονάδα ως σύνολο. Η θεμελιώδης έρευνα του Rudolf Moos (1979) για τα κοινωνικά περιβάλλοντα παρέχει ένα χρήσιμο πλαίσιο για την κατανόησή του, διακρίνοντας τρεις βασικές διαστάσεις: α) τη Διάσταση των Σχέσεων, που αφορά την ποιότητα των αλληλεπιδράσεων και τον βαθμό υποστήριξης, β) τη Διάσταση της Προσωπικής Ανάπτυξης, που αφορά την έμφαση στην ακαδημαϊκή και προσωπική καλλιέργεια, και γ) τη Διάσταση της Διατήρησης και Αλλαγής του Συστήματος, που αφορά την τάξη, τη σαφήνεια και τη δικαιοσύνη των κανόνων.

Πλήθος σύγχρονων ερευνών επιβεβαιώνει ότι αυτές οι διαστάσεις επιδρούν άμεσα στα συναισθήματα των μαθητών. Ένα θετικό σχολικό κλίμα συνδέεται συστηματικά με υψηλότερα επίπεδα συναισθηματικής ευεξίας και ισχυρότερη αίσθηση του «ανήκειν» (Thapa, et al., 2013). Πιο συγκεκριμένα, ένα κλίμα που δίνει έμφαση στη Διάσταση της Προσωπικής Ανάπτυξης, αναγνωρίζοντας την προσπάθεια και την ατομική πρόοδο, είναι πιθανό να καλλιεργεί συναισθήματα όπως η ελπίδα και η υγιής υπερηφάνεια, μετριάζοντας παράλληλα το άγχος της αποτυχίας. Αντίστοιχα, ένα κλίμα ισχυρό στη Διάσταση των Σχέσεων, όπου οι μαθητές νιώθουν ασφαλείς και αποδεκτοί, λειτουργεί ως προστατευτικός παράγοντας απέναντι σε συναισθήματα όπως η ντροπή και η απελπισία (Cohen & Espelage, 2020).

Είναι σημαντικό, ωστόσο, να αναγνωριστεί ότι το σχολικό κλίμα δεν επιδρά στους μαθητές μόνο άμεσα, αλλά και έμμεσα, μέσα από την επίδραση που ασκεί στους ίδιους τους εκπαιδευτικούς. Ένα υποστηρικτικό εργασιακό περιβάλλον, με καλή συνεργασία μεταξύ των συναδέλφων και αίσθημα

δικαιοσύνης από τη διεύθυνση, ενισχύει την επαγγελματική ευεξία και την ανθεκτικότητα των διδασκόντων. Εκπαιδευτικοί που νιώθουν καλά στη δουλειά τους διαθέτουν περισσότερους συναισθηματικούς και γνωστικούς πόρους για να είναι υπομονετικοί, δημιουργικοί και υποστηρικτικοί προς τους μαθητές τους. Αντιθέτως, ένα τοξικό σχολικό κλίμα μπορεί να οδηγήσει τους εκπαιδευτικούς σε επαγγελματική εξουθένωση (burnout), μειώνοντας την ικανότητά τους να διαχειριστούν αποτελεσματικά το συναισθηματικό κλίμα της δικής τους τάξης. Επομένως, η ευεξία των μαθητών και η ευεξία των εκπαιδευτικών είναι «οι δύο όψεις του ίδιου νομίσματος» (Roffey, 2012).

Το σχολικό κλίμα λοιπόν δεν είναι απλώς το παθητικό φόντο μέσα στο οποίο λαμβάνει χώρα η διδασκαλία, αλλά ένας ενεργός παιδαγωγικός παράγοντας. Λειτουργεί ως «ενισχυτής» ή «ρυθμιστής» των συναισθηματικών δυναμικών της τάξης: ένα θετικό κλίμα μπορεί να πολλαπλασιάσει τα οφέλη μιας καλής διδασκαλίας, ενώ ένα αρνητικό κλίμα μπορεί να υπονομεύσει τις προσπάθειες ακόμη και του πιο αφοσιωμένου εκπαιδευτικού, δημιουργώντας μια διάχυτη ατμόσφαιρα που επηρεάζει οριζόντια ολόκληρη τη σχολική κοινότητα.

Ολοκληρώνοντας την ανάλυση του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος, γίνεται αντιληπτό ότι οι συναισθηματικές εμπειρίες των μαθητών διαμορφώνονται από ομόκεντρους κύκλους επιρροής. Στον εσωτερικό και πιο άμεσο κύκλο, ο εκπαιδευτικός και η ομάδα των συνομηλίκων ορίζουν το καθημερινό συναισθηματικό τοπίο της τάξης. Αυτός ο πυρήνας, ωστόσο, περιβάλλεται και επηρεάζεται από τον εξωτερικό κύκλο του γενικότερου σχολικού κλίματος, το οποίο θέτει τους κανόνες, τις αξίες και την ατμόσφαιρα ολόκληρης της μονάδας. Η κατανόηση αυτής της δομής είναι κρίσιμη: κανένας κύκλος δεν λειτουργεί ανεξάρτητα. Ένα θετικό σχολικό κλίμα ενδυναμώνει τον ρόλο του εκπαιδευτικού, ενώ ένας ικανός εκπαιδευτικός μπορεί να διαμορφώσει θετικά τη δυναμική των συνομηλίκων, αποδεικνύοντας ότι η προαγωγή της συναισθηματικής ευεξίας απαιτεί παρεμβάσεις σε όλα τα επίπεδα.

## 2.7. Σύνοψη

Στο κεφάλαιο αυτό εξετάστηκαν οι μηχανισμοί γένεσης των συναισθημάτων στην τάξη, αναλύοντας πώς η Θεωρία Ελέγχου-Αξίας, που εστιάζει στην ατομική αξιολόγηση του μαθητή, συμπληρώνεται από την Κοινωνικοπολιτισμική προσέγγιση, η οποία τονίζει ότι αυτές οι αξιολογήσεις συν-κατασκευάζονται μέσα στο κοινωνικό πλαίσιο. Η ανάλυση κατέδειξε την καθοριστική επίδραση των συναισθημάτων στη μάθηση: τα θετικά λειτουργούν ως καταλύτες, ενώ τα αρνητικά, αν και συνήθως

αποτελούν εμπόδιο, μπορούν να γίνουν αντικείμενο εποικοδομητικής παιδαγωγικής διαχείρισης. Αναδείχθηκε, τέλος, ο κεντρικός ρόλος του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος (εκπαιδευτικός, συμμαθητές, σχολικό κλίμα) ως ο κύριος ρυθμιστής αυτής της δυναμικής. Η θεμελίωση αυτή είναι απαραίτητη, καθώς η μελέτη στρέφεται πλέον στην εφαρμογή αυτών των αρχών στο ειδικό πεδίο της Θρησκευτικής Εκπαίδευσης.

### **3. ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3<sup>ο</sup> : Συναισθήματα και Θρησκευτική Εκπαίδευση**

#### **3.1. Εισαγωγή**

Μετά τη θεμελίωση των γενικών αρχών που διέπουν τη σχέση συναισθημάτων και εκπαίδευσης στο προηγούμενο κεφάλαιο, η παρούσα ανάλυση στρέφεται στο εξαιρετικά γόνιμο και περίπλοκο πεδίο της Θρησκευτικής Εκπαίδευσης (ΘΕ). Το μάθημα αυτό αποτελεί ένα μοναδικό πεδίο μελέτης, καθώς σε αυτό συμπυκνώνονται όχι μόνο γνωστικές, αλλά και υπαρξιακές, ηθικές και προσωπικές διαστάσεις της μάθησης, καθιστώντας το εγγενώς συναισθηματικά φορτισμένο. Ο στόχος του παρόντος κεφαλαίου είναι να οικοδομήσει ένα στέρεο θεωρητικό πλαίσιο, ειδικά προσαρμοσμένο στις ιδιαιτερότητες της ΘΕ, το οποίο θα λειτουργήσει ως βάση για την εμπειρική έρευνα που ακολουθεί.

Για να κατανοηθεί σφαιρικά η συναισθηματική επίδραση του μαθήματος, η προσέγγιση θα κινηθεί σε δύο αλληλένδετους άξονες. Ο πρώτος άξονας αφορά το εξωτερικό πλαίσιο στο οποίο λειτουργεί το μάθημα. Θα εξεταστεί το ευρύτερο εκπαιδευτικό και κοινωνικό τοπίο, σκιαγραφώντας αρχικά τις κυρίαρχες διεθνείς τάσεις και τα διαφορετικά μοντέλα της ΘΕ παγκοσμίως, και στη συνέχεια θα δοθεί έμφαση στη σύνθετη και διαρκώς υπό διαπραγμάτευση πραγματικότητα του μαθήματος στην Ελλάδα, με τις ιστορικές, συνταγματικές και κοινωνικές της ιδιαιτερότητες.

Ο δεύτερος άξονας βυθίζεται στο εσωτερικό, συναισθηματικό πεδίο της τάξης. Εδώ, η έμφαση θα δοθεί στους συγκεκριμένους παράγοντες που πυροδοτούν και διαμορφώνουν τα συναισθήματα των μαθητών. Θα αναλυθεί πώς το ίδιο το υπαρξιακό περιεχόμενο του μαθήματος, η προσωπική ταυτότητα και οι πεποιθήσεις του κάθε μαθητή, καθώς και το παιδαγωγικό πλαίσιο που διαμορφώνει ο εκπαιδευτικός με τη μέθοδο, τη στάση και τη σχέση του με την τάξη, συνθέτουν ένα μοναδικό συναισθηματικό πεδίο, γεμάτο τόσο με ευκαιρίες για πνευματική ανάπτυξη όσο και με προκλήσεις. Μέσα από αυτή τη διπλή ανάλυση, το κεφάλαιο στοχεύει να παρέχει το απαραίτητο θεωρητικό υπόβαθρο για τη διερεύνηση της συναισθηματικής εμπειρίας των εφήβων στο μάθημα των Θρησκευτικών.

### 3.2. Διεθνείς προσεγγίσεις και τάσεις στη Θρησκευτική Εκπαίδευση

Η θρησκευτική εκπαίδευση έχει τις ρίζες της στις αρχαίες κοινωνίες, όπου η μετάδοση της θρησκευτικής γνώσης ήταν συνυφασμένη με την κοινωνική διαμόρφωση και τη διατήρηση της παράδοσης. Στον Μεσαίωνα, η εκπαίδευση στις χριστιανικές κοινωνίες ελεγχόταν σε μεγάλο βαθμό από την Εκκλησία, με το περιεχόμενο των μαθημάτων να επικεντρώνεται στη διδασκαλία της Αγίας Γραφής και των δογματικών αρχών. Αντίστοιχα, στον ισλαμικό κόσμο, τα εκπαιδευτικά ιδρύματα (madrasas) παρείχαν θρησκευτική εκπαίδευση συνδυασμένη με νομικές και φιλοσοφικές σπουδές (Halstead, 2004).

Με την Αναγέννηση και τον Διαφωτισμό, η εκπαίδευση άρχισε να απομακρύνεται από τον αποκλειστικά θεολογικό προσανατολισμό, ενώ η βιομηχανική επανάσταση και η ανάπτυξη των εθνικών κρατών οδήγησαν στην ένταξη της θρησκευτικής εκπαίδευσης στα δημόσια σχολεία, αλλά υπό νέα, κρατικά ελεγχόμενα προγράμματα.

Στο διεθνές επίπεδο, η θρησκευτική εκπαίδευση δεν ακολουθεί ένα ενιαίο μοντέλο. Αντιθέτως, αποτελεί έναν καθρέφτη της ιστορίας, του συνταγματικού πλαισίου και των κοινωνικών αξιών κάθε χώρας, κυμαινόμενη σε ένα ευρύ φάσμα από την υποχρεωτική ομολογιακή κατήχηση έως τον πλήρη διαχωρισμό. Η κατανόηση αυτής της ποικιλομορφίας είναι απαραίτητη για την τοποθέτηση οποιουδήποτε εθνικού συστήματος, συμπεριλαμβανομένου του ελληνικού, σε ένα συγκριτικό πλαίσιο. Η θεμελιώδης μετατόπιση που παρατηρείται διεθνώς είναι η στροφή από τη «μάθηση στη θρησκεία» (learning in religion), που αντιστοιχεί στην κατήχηση, προς τη «μάθηση για τη θρησκεία» (learning about religion) και τη «μάθηση από τη θρησκεία» (learning from religion). Η «μάθηση για τη θρησκεία», βασισμένη στη φαινομενολογική προσέγγιση του Ninian Smart (1996), στοχεύει στην αντικειμενική γνώση των θρησκευτικών φαινομένων, ενώ η «μάθηση από τη θρησκεία», που συνδέεται με την ερμηνευτική προσέγγιση του Robert Jackson (2004), ενθαρρύνει τους μαθητές να αναστοχαστούν πάνω στα υπαρξιακά και ηθικά ερωτήματα που θέτουν οι θρησκείες.

Αυτές οι παιδαγωγικές προσεγγίσεις ενσωματώνονται σε διαφορετικά εθνικά μοντέλα. Στη μια άκρη του φάσματος, χώρες όπως η **Ινδονησία** διατηρούν ένα υποχρεωτικό, ομολογιακό μοντέλο, όπου το κράτος επιβάλλει τη διδασκαλία μιας από τις επίσημα αναγνωρισμένες θρησκείες (Hefner, 2000). Στην άλλη άκρη, το μοντέλο του αυστηρού διαχωρισμού κράτους και εκκλησίας, όπως αυτό των **ΗΠΑ**, απαγορεύει κάθε μορφή κατήχησης στα δημόσια σχολεία, επιτρέποντας μόνο την ακαδημαϊκή διδασκαλία για τις θρησκείες με έναν αντικειμενικό και ουδέτερο τρόπο, με στόχο τον θρησκευτικό γραμματισμό (Moore, 2007). Παρόμοια, η **Γαλλία**, με την αρχή της πλήρους

εκκοσμίκευσης (laïcité), ενσωματώνει τη διδασκαλία του «θρησκευτικού γεγονότος» (fait religieux) σε άλλα μαθήματα, ως απαραίτητη πολιτισμική γνώση (Willaime, 2007).

Ανάμεσα σε αυτά τα άκρα, οι περισσότερες ευρωπαϊκές και δυτικές κοινωνίες αναπτύσσουν μικτά και συμπεριληπτικά μοντέλα. Η **Γερμανία** ακολουθεί ένα συνεργατικό ομολογιακό μοντέλο, όπου η ΘΕ είναι τακτικό μάθημα που διδάσκεται χωριστά ανά δόγμα σε συνεργασία του κράτους με τις θρησκευτικές κοινότητες (Schweitzer, 2010). Η **Αγγλία** αποτελεί παράδειγμα διαρκούς εξέλιξης, έχοντας μετακινηθεί σε ένα πολυθρησκειακό μοντέλο με έμφαση στη «μάθηση για και από τη θρησκεία». Η πιο πρόσφατη τάση εκεί είναι η μετάβαση στο μοντέλο «Θρησκείες και Κοσμοθεωρίες», ώστε να συμπεριληφθούν και μη θρησκευτικές στάσεις ζωής, καθιστώντας το μάθημα πλήρως συμπεριληπτικό (Commission on Religious Education, 2018). Στη **Νορβηγία**, το ενιαίο και υποχρεωτικό μάθημα KRLE («Χριστιανισμός, Θρησκεία, Κοσμοθεωρίες Ζωής και Ηθική») εξισορροπεί τη διδασκαλία της εθνικής πολιτισμικής κληρονομιάς με την ισότιμη παρουσίαση άλλων θρησκειών και φιλοσοφικών ρευμάτων, με στόχο τον διάλογο (Skeie, 2010). Παρόμοια λογική ακολουθεί και το **Κεμπέκ** στον Καναδά με το υποχρεωτικό μάθημα «Ηθικής και Θρησκευτικού Πολιτισμού (McAndrew, 2010).

Πέρα από τα παραπάνω μοντέλα, που αφορούν κυρίως τις φιλελεύθερες δημοκρατίες, υπάρχουν και συστήματα όπου η ΘΕ καθορίζεται από έναν ισχυρό κρατικό ιδεολογικό προσανατολισμό. Η **Κίνα**, ως κράτος με επίσημη ιδεολογία τον Μαρξισμό, προωθεί ενεργά τον αθεϊσμό μέσω του εκπαιδευτικού της συστήματος. Στα δημόσια σχολεία δεν υπάρχει καμία μορφή Θρησκευτικής Εκπαίδευσης και η θρησκευτική διδασκαλία απαγορεύεται αυστηρά για ανηλίκους εκτός των ελεγχόμενων από το κράτος θρησκευτικών ιδρυμάτων. Σε μια εντελώς διαφορετική τροχιά, η **Ρωσία**, μετά την κατάρρευση της Σοβιετικής Ένωσης, βίωσε μια ισχυρή αναβίωση της Ορθόδοξης πίστης. Από το 2012, εισήχθη στα σχολεία ένα υποχρεωτικό μάθημα με τον τίτλο «Βασικές Αρχές των Θρησκευτικών Πολιτισμών και της Κοσμικής Ηθικής», όπου στην πράξη η συντριπτική πλειοψηφία των μαθητών επιλέγει την ενότητα του Ορθόδοξου Πολιτισμού, σε μια κίνηση που επανασυνδέει τη θρησκεία με την εθνική ταυτότητα.

Παρά την ποικιλομορφία των εθνικών συστημάτων, διακρίνονται ορισμένες ευρύτερες διεθνείς τάσεις που τροφοδοτούν τον ακαδημαϊκό και παιδαγωγικό διάλογο. Αναπτύσσεται η προσέγγιση της «Κριτικής Θρησκευτικής Εκπαίδευσης» (Critical Religious Education), η οποία ενθαρρύνει τους μαθητές να αναλύουν κριτικά τις σχέσεις εξουσίας που ενυπάρχουν στις θρησκείες και πώς αυτές χρησιμοποιούνται τόσο για την επιβολή όσο και για την κοινωνική απελευθέρωση (Wright, 2007). Αυτές οι εξελίξεις τροφοδοτούνται από την έμφαση στον διάλογο ως κεντρική παιδαγωγική μέθοδο (Weisse, 2012) και από την ευθυγράμμιση της ΘΕ με την ευρύτερη αγωγή του πολίτη και

τα ανθρώπινα δικαιώματα. Κείμενα-ορόσημα, όπως οι Κατευθυντήριες Αρχές του Τολέδο του ΟΑΣΕ (OSCE (Organization for Security and Co operation in Europe), 2007), παρέχουν ένα διεθνές πλαίσιο για μια ΘΕ που σέβεται την ελευθερία της σκέψης, προάγει την αντικειμενικότητα και συμβάλλει στην ειρηνική συνύπαρξη.

### **3.3. Η Θρησκευτική Εκπαίδευση στην Ελλάδα: Πραγματικότητα και Προκλήσεις**

Η Θρησκευτική Εκπαίδευση (ΘΕ) στο ελληνικό δημόσιο σχολείο αποτελεί ένα μοναδικό και διαχρονικά πεδίο έντονων αντιπαραθέσεων, καθώς βρίσκεται στη διασταύρωση της εθνικής ταυτότητας, της συνταγματικής τάξης, των θεολογικών αναζητήσεων και των σύγχρονων παιδαγωγικών επιταγών. Η πορεία της είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με την ιστορία του ελληνικού κράτους και τις διαρκείς, συχνά πολωμένες, συζητήσεις για τον χαρακτήρα και τον σκοπό της. Η νομική της θεμελίωση αντλείται από το Σύνταγμα της Ελλάδος. Το Άρθρο 3 ορίζει την Ορθόδοξη Χριστιανική Εκκλησία ως την «επικρατούσα» θρησκεία, μια διάταξη που, αν και ερμηνεύεται νομικά κυρίως ως διαπιστωτική της ιστορικής και πολιτισμικής πραγματικότητας (Αλιβιζάτος, 2012), λειτούργησε ως βάση για την προνομιακή της θέση στην εκπαίδευση. Αυτή η θέση ενισχύεται από το Άρθρο 16, παράγραφος 2, το οποίο ορίζει ως έναν από τους σκοπούς της παιδείας την «ανάπτυξιν της εθνικής και θρησκευτικής συνειδήσεως» των Ελλήνων. Αυτές οι συνταγματικές διατάξεις ερμηνεύτηκαν, για δεκαετίες, ως η αδιαμφισβήτητη νομική βάση για ένα υποχρεωτικό μάθημα Θρησκευτικών με σαφή ομολογιακό προσανατολισμό (Papastathis, 2006). Ιστορικά, από την ίδρυση του ελληνικού κράτους, η ΘΕ ταυτίστηκε με την κατήχηση, με τα σχολικά εγχειρίδια να αποτελούν αμιγώς κατηχητικά κείμενα και τον εκπαιδευτικό να λειτουργεί πρωτίστως ως κατηχητής.

Η κατάσταση αυτή άρχισε να μεταβάλλεται μετά τη Μεταπολίτευση του 1974, στο πλαίσιο μιας γενικότερης προσπάθειας εκδημοκρατισμού και εκσυγχρονισμού της εκπαίδευσης. Η περίοδος αυτή, μέχρι και τις αρχές του 21ου αιώνα, χαρακτηρίστηκε από μια «παιδαγωγική μετατόπιση», όπου έγινε προσπάθεια το κατηχητικό περιεχόμενο να διδαχθεί με πιο σύγχρονες μεθόδους, χωρίς όμως να αλλάξει ο ομολογιακός πυρήνας του μαθήματος. Κυρίαρχη υπήρξε η επιρροή της αναπτυξιακής ψυχολογίας, με τα αναλυτικά προγράμματα και τα σχολικά εγχειρίδια να δομούνται πλέον με βάση τις αντιληπτικές ικανότητες κάθε ηλικίας, προσαρμόζοντας τη βιβλική αφήγηση και την αγιολογία στις ανάγκες των παιδιών και των εφήβων. Ο σκοπός, ωστόσο, παρέμενε η

ηθική διαπαιδαγώγηση και η καλλιέργεια της ορθόδοξης πίστης, διατηρώντας το μάθημα σε ένα καθεστώς ομολογιακού προσανατολισμού (Vallianatos, 2014).

Η ριζική τομή επιχειρήθηκε με την εισαγωγή των Νέων Προγραμμάτων Σπουδών (ΝΠΣ), που άρχισαν να εφαρμόζονται πιλοτικά από το 2011. Η φιλοσοφία τους συνιστούσε μια θεμελιώδη αναθεώρηση του σκοπού της ΘΕ, από την κατήχηση στην καλλιέργεια ενός θρησκευτικά εγγράμμου πολίτη (Γιαγκάζογλου, 2013). Τα ΝΠΣ επιχείρησαν να μετατρέψουν το μάθημα από έναν μονόλογο της ορθόδοξης παράδοσης σε έναν ανοιχτό διάλογο. Η Ορθοδοξία, διατηρώντας την κεντρική της θέση, ετίθετο πλέον σε γόνιμη συνομιλία με άλλες χριστιανικές ομολογίες, τις μεγάλες παγκόσμιες θρησκείες και σύγχρονες κοσμοθεωρίες. Η παιδαγωγική μεθοδολογία άλλαξε εξίσου ριζικά, δίνοντας έμφαση στη διερευνητική και βιωματική μάθηση (Γιαγκάζογλου, 2013) την ομαδοσυνεργατική προσέγγιση, την ανάλυση πηγών και την ανάπτυξη κριτικής σκέψης, ειδικά προσαρμοσμένης στις ανάγκες των εφήβων (Κουκουνάρας Λιάγκης, 2015). Όπως ήταν αναμενόμενο, αυτή η ριζοσπαστική αλλαγή πυροδότησε μια έντονη δημόσια αντιπαράθεση, φέρνοντας στην επιφάνεια τη βαθιά ιδεολογική διαίρεση στους κόλπους των θεολόγων. Από τη μία, η συντηρητική-ομολογιακή προσέγγιση, με κύριο εκφραστή την Ιερά Σύνοδο της Εκκλησίας της Ελλάδος, απέρριψε τα ΝΠΣ ως αντισυνταγματικά και επικίνδυνα για την εθνική και θρησκευτική ταυτότητα. Από την άλλη, η φιλελεύθερη-παιδαγωγική προσέγγιση αντέτεινε ότι ο ομολογιακός χαρακτήρας είναι ασύμβατος με τον ρόλο του δημόσιου σχολείου σε μια σύγχρονη, πλουραλιστική δημοκρατία και ότι το μάθημα οφείλει να είναι εκπαιδευτικό και συμπεριληπτικό για όλους (Καλαϊτζίδης, 2013), αναγνωρίζοντας την πρόκληση της πολιτισμικής και θρησκευτικής ετερότητας ως κεντρικό παιδαγωγικό ζήτημα (Κουκουνάρας Λιάγκης, 2009).

Η σύγκρουση αυτή μεταφέρθηκε τελικά στο νομικό πεδίο, με αλληπάλλληλες προσφυγές στο Συμβούλιο της Επικρατείας (ΣτΕ). Με τις αποφάσεις του (π.χ. 1770/2019, 1771/2019), το ΣτΕ έκρινε τα Προγράμματα Σπουδών του 2017 ως αντισυνταγματικά, με το σκεπτικό ότι δεν υπηρετούσαν επαρκώς τον συνταγματικό σκοπό της ανάπτυξης της ορθόδοξης χριστιανικής συνείδησης. Οι αποφάσεις αυτές υποχρέωσαν το Υπουργείο Παιδείας να εκπονήσει τα τρέχοντα Προγράμματα Σπουδών (Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, 2021), τα οποία επιχειρούν μια δύσκολη σύνθεση και προσπαθούν να απαντήσουν στο διαρκές ερώτημα για το τι είδους Θρησκευτικά χρειάζεται η σύγχρονη εκπαίδευση (Κουκουναράς-Λιάγκης, 2019). Το νέο πρόγραμμα επαναφέρει έναν σαφή ορθόδοξο θεματικό άξονα, προσπαθώντας όμως ταυτόχρονα να διασώσει τον πυρήνα των σύγχρονων παιδαγωγικών μεθόδων που είχαν εισαγάγει οι προηγούμενες μεταρρυθμίσεις. Το αποτέλεσμα είναι ένα συνδυαστικό μοντέλο, με την πραγματικότητα και τις

προκλήσεις της ΘΕ στην Ελλάδα σήμερα να ορίζονται από αυτή την εν εξελίξει, και συχνά αμφιλεγόμενη, σύνθεση μεταξύ της συνταγματικής παράδοσης και του παιδαγωγικού μοντερνισμού (Κουκουνάρας-Λιάγκης, 2020).

Στο θεσμικό πλαίσιο εντάσσεται και η πρόβλεψη διαδικασίας απαλλαγής από το μάθημα για λόγους συνείδησης. Παρότι δεν αποτελεί αντικείμενο της παρούσας ανάλυσης, η ύπαρξη απαλλαγών επηρεάζει σε ορισμένες περιπτώσεις τη σύνθεση της τάξης και, κατ' επέκταση, το κλίμα και τις προσδοκίες των μαθητών.

### **3.4. Η Θρησκευτική Εκπαίδευση ως Ιδιαίτερο Συναισθηματικό Πεδίο**

Ενώ όλα τα μαθήματα του σχολικού προγράμματος αποτελούν πεδία συναισθηματικής εμπειρίας, η Θρησκευτική Εκπαίδευση κατέχει μια ιδιαίτερη θέση λόγω της μοναδικής της δυναμικής. Η συναισθηματική της φόρτιση είναι εντονότερη και πηγάζει από δύο βασικούς άξονες. Ο πρώτος αφορά την ίδια τη φύση του γνωστικού αντικειμένου, το οποίο εξετάζει θρησκευτικές παραδόσεις ως σύνθετες «κουλτούρες του συναισθήματος» και συνδέεται άμεσα με τα υπαρξιακά ερωτήματα και την προσωπική ταυτότητα του μαθητή. Ο δεύτερος αφορά τον καταλυτικό ρόλο του παιδαγωγικού πλαισίου, το οποίο καλείται να διαχειριστεί αυτή την εγγενή συναισθηματική ένταση. Στην ενότητα αυτή, θα αναλυθούν και οι δύο αυτοί άξονες για να καταδειχθεί γιατί η τάξη των Θρησκευτικών αποτελεί ένα τόσο σύνθετο και πλούσιο συναισθηματικό πεδίο.

#### **3.4.1. Οι Θρησκευτικές Παραδόσεις ως «Κουλτούρες του Συναισθήματος»**

Κάθε θρησκευτική παράδοση μπορεί να θεωρηθεί ως μια σύνθετη «κουλτούρα του συναισθήματος» (culture of emotion). Ως κουλτούρα του συναισθήματος εννοείται το σύνολο από ρητούς και άρρητους κανόνες, νοηματοδοτήσεις και πρακτικές που ρυθμίζουν ποια συναισθήματα θεωρούνται επιθυμητά, πώς εκφράζονται και πώς καλλιεργούνται σε συγκεκριμένα κοινοτικά και τελετουργικά συμφραζόμενα. Δεν παρέχει απλώς ένα σύστημα πεποιθήσεων (τι να πιστεύει κανείς) και ηθικών κανόνων (πώς να πράττει), αλλά διαμορφώνει ενεργά και το συναισθηματικό βίωμα των πιστών, ορίζοντας ποια συναισθήματα είναι επιθυμητά, ποια πρέπει να ελέγχονται και ποιοι είναι οι αποδεκτοί τρόποι έκφρασής τους (Hochschild, 1983). Η συναισθηματική αυτή διαμόρφωση

επιτυγχάνεται κυρίως μέσω δύο μηχανισμών: του θεολογικού περιεχομένου και των τελετουργικών πρακτικών.

Πρώτον, το θεολογικό και αφηγηματικό περιεχόμενο κάθε θρησκείας θέτει τις βάσεις για το συναισθηματικό της προφίλ. Η φύση της αντίληψης για το Θείο επηρεάζει άμεσα τα συναισθήματα που καλλιεργούνται. Μια θεολογία που τονίζει την απόλυτη κυριαρχία, το απόμακρο μεγαλείο και την αυστηρή δικαιοσύνη του Θεού, είναι πιθανό να προάγει συναισθήματα όπως το δέος, ο σεβασμός και ο φόβος. Αντίθετα, μια θεολογία που εστιάζει στην αγάπη, την ευσπλαχνία και την προσωπική σχέση με το Θείο, θα καλλιεργήσει συναισθήματα εμπιστοσύνης, οικειότητας και αγάπης. Ομοίως, η κεντρική «πρόταση σωτηρίας» κάθε παράδοσης δημιουργεί μια χαρακτηριστική συναισθηματική διαδρομή. Μια παράδοση που ορίζει ως κεντρικό πρόβλημα την «αμαρτία» και ως λύση τη «λύτρωση», θα δώσει έμφαση στη συναισθηματική πορεία από την ενοχή και τη μετάνοια στην ευγνωμοσύνη και την ανακούφιση. Μια άλλη παράδοση, που ορίζει ως πρόβλημα την «άγνοια» και ως λύση τη «φώτιση», θα προτάξει μια συναισθηματική πορεία από τη σύγχυση και την ανησυχία στη γαλήνη και τη συμπόνια.

Δεύτερον, τα συναισθήματα δεν διδάσκονται απλώς, αλλά βιώνονται, ενσωματώνονται και ενισχύονται μέσα από τις τελετουργικές πρακτικές. Οι συλλογικές τελετές, ιδίως αυτές που περιλαμβάνουν μουσική, χορό και έντονη συμμετοχή, στοχεύουν στη δημιουργία μιας «συλλογικής αναβράζουσας κατάστασης» (collective effervescence), όπως την όρισε ο Émile Durkheim. Μέσα σε αυτή την κατάσταση, παράγονται ισχυρά συναισθήματα χαράς, ενθουσιασμού και κοινωνικής συνοχής, που ενδυναμώνουν την πίστη και τον δεσμό του ατόμου με την ομάδα (Durkheim, 1995). Από την άλλη πλευρά, οι ατομικές ή ήσυχες πρακτικές, όπως η σιωπηλή προσευχή, ο διαλογισμός ή η άσκηση, στοχεύουν στην καλλιέργεια εσωτερικών συναισθηματικών καταστάσεων, όπως η ηρεμία, η αυτοσυγκέντρωση και η πνευματική διαύγεια. Επομένως, όταν η Θρησκευτική Εκπαίδευση εξετάζει μια θρησκεία, δεν παρουσιάζει απλώς ένα σύνολο ιδεών, αλλά εισάγει τους μαθητές σε μια ολόκληρη κουλτούρα διαχείρισης και καλλιέργειας της συναισθηματικής ζωής.

Κλείνοντας την ενότητα αυτή, καθίσταται σαφές ότι η τάξη των Θρησκευτικών δεν είναι απλώς ένας χώρος μετάδοσης γνώσης, αλλά μια σύνθετη συναισθηματική αρένα. Η ανάλυση που προηγήθηκε ανέδειξε ότι η συναισθηματική εμπειρία των μαθητών δεν πηγάζει από έναν μόνο παράγοντα, αλλά είναι το σύνθετο αποτέλεσμα της αλληλεπίδρασης μεταξύ του εγγενώς φορτισμένου περιεχομένου των θρησκευτικών αφηγήσεων, της προσωπικής τους ταυτότητας που καθορίζει τη σύνδεσή τους με αυτό, του παιδαγωγικού πλαισίου που ορίζει ο εκπαιδευτικός με τη μέθοδο και τη στάση του, και της ιδιαίτερης «κουλτούρας του συναισθήματος» που προβάλλει κάθε θρησκευτική παράδοση.

Επομένως, για τον εκπαιδευτικό, η κατανόηση αυτών των πολλαπλών πηγών συναισθημάτων είναι κρίσιμη, καθώς του επιτρέπει να διαχειριστεί την τάξη του με ενσυναίσθηση και παιδαγωγική επάρκεια, μετατρέποντας τις πιθανές εντάσεις σε ευκαιρίες για ουσιαστική μάθηση και προσωπική ανάπτυξη.

### 3.4.2. Η Φύση του Γνωστικού Αντικειμένου

Το περιεχόμενο της Θρησκευτικής Εκπαίδευσης είναι, από τη φύση του, βαθιά συναισθηματικό, καθώς δεν περιορίζεται στην παράθεση ιστορικών γεγονότων, αλλά εμβαθύνει σε αφηγήσεις, σύμβολα και έννοιες που αφορούν την ανθρώπινη κατάσταση. Οι ιερές γραφές και οι θρησκευτικές παραδόσεις παγκοσμίως είναι πλήρεις υλικού που στοχεύει στην πρόκληση ισχυρών συναισθηματικών αποκρίσεων, διαμορφώνοντας έτσι τη στάση του ατόμου απέναντι στη ζωή, τον θάνατο και το νόημα της ύπαρξης (Erricker, 2010).

Από τη μία πλευρά, οι κεντρικές κοσμογονικές και σωτηριολογικές αφηγήσεις κάθε παράδοσης είναι σχεδιασμένες για να εμπνεύσουν θεμελιώδη θετικά συναισθήματα. Για παράδειγμα, η αφήγηση της Δημιουργίας στον Χριστιανισμό μπορεί να προκαλέσει δέος, η ιστορία της φώτισης του Βούδα μπορεί να εμπνεύσει γαλήνη, ενώ η υπόσχεση της λύτρωσης ή της απελευθέρωσης καλλιεργεί την ελπίδα και την αίσθηση ασφάλειας. Ομοίως, οι ηθικές διδασκαλίες που εξυμνούν την αρετή και την ανιδιοτέλεια στοχεύουν στην πρόκληση του συναισθήματος της ψυχικής ανάτασης (elevation) (Haidt, 2003). Παραδείγματα τέτοιων διδασκαλιών αποτελούν η παραβολή του Καλού Σαμαρείτη στον Χριστιανισμό ή οι ιστορίες Jātaka για την αυτοθυσία του Βούδα. Τέλος, η επαφή με τελετουργικά κείμενα, όπως προσευχές ή ύμνοι, μπορεί να καλλιεργήσει την ευγνωμοσύνη.

Από την άλλη πλευρά, το θρησκευτικό περιεχόμενο θέτει αναπόφευκτα τους μαθητές αντιμέτωπους με δύσκολα υπαρξιακά ερωτήματα, ικανά να προκαλέσουν αρνητικά συναισθήματα. Η ενασχόληση με το πρόβλημα του κακού και του αδικαιολόγητου πόνου μπορεί να οδηγήσει σε βαθιά σύγχυση και υπαρξιακό άγχος. Παράλληλα, έννοιες που αφορούν την ηθική αποτυχία και τις συνέπειές της μπορούν να πυροδοτήσουν αισθήματα ενοχής ή φόβου. Για παράδειγμα, η έννοια της αμαρτίας στις Αβρααμικές θρησκείες ή η αρχή του κάρμα στις Ινδικές θρησκείες, αν ερμηνευθούν με τιμωρητικό τρόπο, μπορούν να είναι συναισθηματικά βαριές για τον μαθητή (Van der Zee, 2007). Η ικανότητα του μαθήματος να θέτει «οριακά ερωτήματα» (ultimate concerns) που αφορούν το ίδιο το νόημα της

ύπαρξης (Tillich, 1957), είναι που το καθιστά ταυτόχρονα τόσο παιδαγωγικά ισχυρό και συναισθηματικά απαιτητικό.

### **3.4.3. Ο ρόλος της προσωπικής ταυτότητας και η συναισθηματική σύνδεση με το μάθημα**

Η συναισθηματική απόκριση του μαθητή στο περιεχόμενο της Θρησκευτικής Εκπαίδευσης (ΘΕ) δεν είναι ποτέ ουδέτερη, καθώς φιλτράρεται αναπόφευκτα μέσα από το πρίσμα της προσωπικής, οικογενειακής και πολιτισμικής του ταυτότητας. Σε αντίθεση με άλλα μαθήματα, η ΘΕ εμπλέκεται άμεσα με την κοσμοθεωρία του μαθητή — το σύστημα πεποιθήσεων και αξιών που έχει ήδη αρχίσει να διαμορφώνει. Αυτή η εμπλοκή της ταυτότητας καθιστά τη συναισθηματική σύνδεση με το μάθημα ιδιαίτερα περίπλοκη και έντονη, διαμορφώνοντας δύο βασικές, διακριτές εμπειρίες: αυτή του μαθητή που ανήκει στην κυρίαρχη παράδοση και αυτή του μαθητή που προέρχεται από διαφορετικό πλαίσιο.

Για τον μαθητή που προέρχεται από ένα περιβάλλον όπου η διδασκόμενη θρησκεία (π.χ. η Ορθοδοξία στην Ελλάδα) αποτελεί βιωμένη πραγματικότητα, το μάθημα μπορεί αρχικά να λειτουργήσει ως επιβεβαίωση της ταυτότητάς του. Η αναγνώριση των δικών του παραδόσεων και αφηγήσεων στο επίσημο σχολικό πρόγραμμα μπορεί να του προσφέρει συναισθήματα υπερηφάνειας, οικειότητας και ψυχολογικής ασφάλειας. Ωστόσο, η διαδικασία δεν είναι πάντα τόσο γραμμική. Κατά την εφηβεία, όπου αρχίζει η κριτική σκέψη, ακόμη και για αυτούς τους μαθητές, η μετάβαση από μια «κληρονομημένη» πίστη σε μια προσωπικά διερευνημένη κοσμοθεωρία μπορεί να είναι συναισθηματικά ταραχώδης. Μια κριτική ή ακαδημαϊκή προσέγγιση της πίστης τους στην τάξη μπορεί να δημιουργήσει γνωστική ασυμφωνία (cognitive dissonance) και να προκαλέσει συναισθήματα αμφιβολίας ή ανασφάλειας. Αυτή η διαδικασία, αν και δύσκολη, θεωρείται από θεωρητικούς της ανάπτυξης της πίστης, όπως ο James Fowler, ως ένα απολύτως αναγκαίο στάδιο για την ωρίμανση και την προσωπική οικειοποίηση μιας αυθεντικής πίστης (Fowler, 1981).

Για έναν μαθητή με διαφορετική θρησκευτική αφετηρία ή χωρίς καμία θρησκευτική πίστη, η εμπειρία μπορεί να είναι ριζικά διαφορετική, ειδικά σε ένα μη συμπεριληπτικό περιβάλλον. Το μάθημα μπορεί να βιωθεί ως απειλή για την ταυτότητά του (identity threat), προκαλώντας μια σειρά αρνητικών συναισθημάτων. Ο μαθητής μπορεί να νιώσει αποξένωση και αποκλεισμό, αισθανόμενος ότι η δική του οπτική είναι αόρατη ή υποτιμημένη. Μπορεί επίσης να βιώσει το φαινόμενο της «απειλής του στερεοτύπου» (stereotype threat), δηλαδή το άγχος ότι οι πράξεις ή οι λόγοι του θα

κριθούν με βάση τα στερεότυπα που υπάρχουν για την ομάδα του, οδηγώντας τον σε σιωπή και αποφυγή συμμετοχής (Steele & Aronson, 1995). Αυτό το αίσθημα της «ετερότητας» μπορεί να οδηγήσει σε θυμό, αίσθημα αδικίας, αμηχανία ή απλώς σε μια βαθιά πλήξη, καθώς ο μαθητής αποσυνδέεται συναισθηματικά από ένα περιεχόμενο που δεν τον αφορά (Κουκουνάρας -Λιάγκης,, 2009).

Συνεπώς, η διαχείριση της ταυτότητας στην τάξη της ΘΕ είναι κεντρικής σημασίας. Η σύγχρονη παιδαγωγική της ΘΕ, όπως η ερμηνευτική προσέγγιση του Robert Jackson, υπογραμμίζει την ανάγκη δημιουργίας ενός «τρίτου χώρου», όπου οι μαθητές μπορούν να φέρουν τη δική τους ταυτότητα και να τη θέσουν σε ασφαλή και γόνιμο διάλογο με τις παραδόσεις που μελετούν (Jackson, 2004). Η δημιουργία ενός τέτοιου περιβάλλοντος, όπου όλες οι ταυτότητες γίνονται σεβαστές, αποτελεί την απαραίτητη προϋπόθεση για τη θετική συναισθηματική σύνδεση όλων των μαθητών με το μάθημα.

#### **3.4.4. Το Παιδαγωγικό Πλαίσιο ως Ρυθμιστής των Συναισθημάτων: Μέθοδος, Εκπαιδευτικός και Σχολικό Κλίμα**

Ενώ οι γενικές αρχές για τον ρόλο του εκπαιδευτικού και του σχολικού κλίματος αναλύθηκαν εκτενώς στο πρώτο κεφάλαιο, η εφαρμογή τους στο μάθημα των Θρησκευτικών αποκτά ιδιαίτερη βαρύτητα, ακριβώς λόγω της συναισθηματικής φόρτισης του αντικειμένου που προαναφέρθηκε. Πέρα από το περιεχόμενο της διδασκαλίας και την ταυτότητα του μαθητή, ο τρίτος και πλέον καθοριστικός παράγοντας που ρυθμίζει τα συναισθήματα στην τάξη των Θρησκευτικών είναι το ίδιο το παιδαγωγικό πλαίσιο το οποίο καθορίζει τις κοινωνικο-παιδαγωγικές δυναμικές που αναπτύσσονται κατά τη διαχείριση της θρησκευτικής γνώσης (Κουκουναρας-Liagkis, 2022). Αυτό το πλαίσιο δεν είναι μονοδιάστατο, αλλά αποτελείται από τρεις συνιστώσες που αλληλεπιδρούν διαρκώς: την παιδαγωγική προσέγγιση που υιοθετείται, τον ιδιαίτερο ρόλο του εκπαιδευτικού-θεολόγου και το ευρύτερο κλίμα της σχολικής μονάδας.

Η παιδαγωγική προσέγγιση του εκπαιδευτικού λειτουργεί ως ο άμεσος ρυθμιστής που θα καθορίσει την κατεύθυνση των συναισθημάτων που θα παραχθούν στην τάξη. Μια δογματική, αυταρχική και δασκαλοκεντρική προσέγγιση, που απαιτεί την άκριτη αποδοχή της «μιας αλήθειας», είναι πολύ πιθανό να προκαλέσει πλήξη από την έλλειψη πρόκλησης, αντίδραση απέναντι στην επιβολή, ή άγχος απόδοσης (τον φόβο της «λάθους» απάντησης σε ζητήματα πίστης). Αντίθετα, μια ανοιχτή, διαλογική και κριτική προσέγγιση στοχεύει στη δημιουργία μιας «ασφαλούς ζώνης» για διερεύνηση. Σε ένα τέτοιο περιβάλλον, ο εκπαιδευτικός ενθαρρύνει τις ερωτήσεις, νομιμοποιεί την αμφιβολία και

διαχειρίζεται τις διαφωνίες με σεβασμό. Αυτή η παιδαγωγική ασφάλεια επιτρέπει στα δυνητικά αρνητικά συναισθήματα (όπως η σύγχυση ή η αμφιβολία) να μετατραπούν σε θετικά κίνητρα για μάθηση, όπως η περιέργεια, το ακαδημαϊκό ενδιαφέρον και η ενσυναίσθηση για την οπτική του άλλου. Ο εκπαιδευτικός, σε αυτή την περίπτωση, λειτουργεί ως διαμεσολαβητής, παρέχοντας τη «σκαλωσιά» (scaffolding) που χρειάζονται οι μαθητές για να πλοηγηθούν σε αυτό το απαιτητικό συναισθηματικό πεδίο (Grimmitt, 2000) (Wright, 2007).

Η ικανότητα εφαρμογής μιας τέτοιας παιδαγωγικής εξαρτάται άμεσα από τον ιδιαίτερο ρόλο του εκπαιδευτικού-θεολόγου. Ο εκπαιδευτικός των Θρησκευτικών καλείται να διαχειριστεί μια σύνθετη επαγγελματική ταυτότητα, ισορροπώντας την ακαδημαϊκή του επάρκεια με την προσωπική του στάση απέναντι στα ζητήματα πίστης. Η ικανότητά του να επιδεικνύει ενσυναίσθηση, να διαχειρίζεται το δικό του συναισθηματικό φορτίο (emotional labor) όταν συζητά ευαίσθητα θέματα και να δημιουργεί ένα κλίμα εμπιστοσύνης είναι απολύτως καθοριστική (Jennings & Greenberg, 2009). Το φαινόμενο της «συναισθηματικής μετάδοσης» (emotional contagion) είναι εδώ ιδιαίτερα ισχυρό: ο ενθουσιασμός του μπορεί να εμπνεύσει περιέργεια, ενώ το δικό του άγχος ή η αμηχανία του μπορεί να μεταδοθεί αμέσως στην τάξη.

Τέλος, η τάξη της ΘΕ δεν λειτουργεί σε κενό. Το ευρύτερο σχολικό κλίμα (Thapa, et al., 2013) θέτει το πλαίσιο που είτε θα υποστηρίξει είτε θα υπονομεύσει τις προσπάθειες του εκπαιδευτικού. Ένα σχολείο με γενικότερο κλίμα σεβασμού στην ετερότητα, ασφάλειας και συνεργασίας, καθιστά πολύ ευκολότερη τη διαχείριση ευαίσθητων θεμάτων στην τάξη των Θρησκευτικών. Αντίθετα, ένα σχολικό περιβάλλον όπου κυριαρχεί ο ανταγωνισμός, ο εκφοβισμός ή η αδιαφορία για τα ανθρωπιστικά ζητήματα, θα «δηλητηριάσει» αναπόφευκτα και το μάθημα της ΘΕ, καθιστώντας σχεδόν αδύνατη την καλλιέργεια θετικών και εποικοδομητικών συναισθημάτων. Επομένως, το παιδαγωγικό πλαίσιο είναι πολυεπίπεδο: η αποτελεσματική μέθοδος απαιτεί έναν συναισθηματικά επαρκή εκπαιδευτικό, και οι δύο μαζί χρειάζονται την υποστήριξη ενός θετικού σχολικού κλίματος για να ευδοκιμήσουν.

Από όλα τα παραπάνω, γίνεται σαφές ότι η τάξη των Θρησκευτικών δεν είναι απλώς ένας χώρος μετάδοσης γνώσης, αλλά μια σύνθετη συναισθηματική αρένα. Από τη μία, το εγγενώς φορτισμένο περιεχόμενο των θρησκευτικών παραδόσεων, οι οποίες λειτουργούν ως σύνθετες «κουλτούρες του συναισθήματος», και η άμεση σύνδεσή του με την ταυτότητα των μαθητών, το καθιστούν ένα μάθημα με τεράστια παιδαγωγική δυναμική. Από την άλλη, αυτή ακριβώς η δυναμική καθιστά τον ρόλο του παιδαγωγικού πλαισίου —της μεθόδου, του εκπαιδευτικού και του σχολικού κλίματος— απολύτως κρίσιμο. Η επιτυχής διαχείριση αυτών των παραγόντων μπορεί να μετατρέψει την τάξη σε

έναν χώρο ουσιαστικής μάθησης και προσωπικής ανάπτυξης, ενώ η αποτυχία μπορεί να οδηγήσει σε συναισθήματα αποκλεισμού και αποξένωσης.

### 3.5. Σύνοψη

Ολοκληρώνοντας το παρόν κεφάλαιο, γίνεται σαφές ότι η μελέτη των συναισθημάτων στη Θρησκευτική Εκπαίδευση απαιτεί μια διπλή προσέγγιση: την κατανόηση του ευρύτερου εκπαιδευτικού και κοινωνικού πλαισίου από τη μία, και την εμβάθυνση στην ιδιαίτερη συναισθηματική δυναμική του ίδιου του μαθήματος από την άλλη.

Η ανάλυση των διεθνών τάσεων κατέδειξε ότι η ΘΕ παγκοσμίως απομακρύνεται από τα στενά ομολογιακά μοντέλα και κινείται προς πιο πλουραλιστικές, διαλογικές και κριτικές προσεγγίσεις, οι οποίες σέβονται την πολυφωνία και στοχεύουν στην καλλιέργεια του θρησκευτικά εγγράμματος πολίτη. Η περίπτωση της Ελλάδας αναδείχθηκε ως ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα αυτής της εν εξελίξει μετάβασης, με τις εντάσεις μεταξύ της συνταγματικής παράδοσης και του παιδαγωγικού εκσυγχρονισμού να διαμορφώνουν ένα σύνθετο και συχνά αμφιλεγόμενο τοπίο.

Στη συνέχεια, η ανάλυση της συναισθηματικής διάστασης της ΘΕ αποκάλυψε την πολυπλοκότητα της εμπειρίας στην τάξη. Αναδείχθηκε ότι τα συναισθήματα των μαθητών δεν πηγάζουν από έναν μόνο παράγοντα, αλλά είναι το αποτέλεσμα της δυναμικής αλληλεπίδρασης μεταξύ τεσσάρων στοιχείων: του εγγενώς συναισθηματικού περιεχομένου των θρησκευτικών αφηγήσεων, της προσωπικής ταυτότητας του κάθε μαθητή που τον τοποθετεί ως «εντός» ή «εκτός» της διδασκόμενης παράδοσης, της παιδαγωγικής προσέγγισης που υιοθετεί ο εκπαιδευτικός και, τέλος, των διαφορετικών συναισθηματικών προτεραιοτήτων που τονίζει κάθε θρησκεία.

Το κεφάλαιο αυτό, συνεπώς, θεμελιώνει τη θέση ότι η τάξη των Θρησκευτικών είναι ένας χώρος με μοναδική συναισθηματική πυκνότητα. Επομένως, η παιδαγωγική μέθοδος, η συναισθηματική επάρκεια του εκπαιδευτικού και το υποστηρικτικό σχολικό κλίμα λειτουργούν συνδυαστικά ως ένα τριπλό δίκτυο παιδαγωγικής ασφάλειας, το οποίο επιτρέπει στους μαθητές να εξερευνούν τα απαιτητικά υπαρξιακά και συναισθηματικά ερωτήματα του μαθήματος με περιέργεια και εμπιστοσύνη, αντί για φόβο και ανασφάλεια.

## **4. ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4<sup>ο</sup> : Η Χριστιανική θεώρηση των συναισθημάτων**

### **4.1. Εισαγωγή**

Η Ορθόδοξη Χριστιανική παράδοση έχει αναπτύξει τη δική της θεώρηση για τον ρόλο και τη σημασία του συναισθηματικού κόσμου στην πνευματική ζωή του ανθρώπου. Το παρόν κεφάλαιο επιχειρεί μια διερεύνηση της συγκεκριμένης θεώρησης, παρακολουθώντας τη σκέψη της Εκκλησίας διαχρονικά.

Αφετηρία και θεμέλιο της ανάλυσης αποτελεί το ίδιο το πρόσωπο του Ιησού Χριστού . Ο τρόπος με τον οποίο ο Χριστός βιώνει και εκφράζει ένα πλήρες φάσμα ανθρωπίνων συναισθημάτων —από τη συμπόνια και την αγάπη μέχρι τον θυμό και την αγωνία— δεν αποτελεί ένδειξη ατέλειας, αλλά αποκάλυψη της τέλειαν ανθρώπινης φύσης, θεραπευμένης και ενωμένης με τη θεότητα.

Στη συνέχεια, το κεφάλαιο εμβαθύνει στη συστηματική επεξεργασία αυτής της θεώρησης από τους Πατέρες της Εκκλησίας. Εξετάζεται πώς οι Πατέρες, αξιοποιώντας τα εννοιολογικά εργαλεία της ελληνικής φιλοσοφίας, ανέπτυξαν μια ολοκληρωμένη ψυχολογία και θεραπευτική των παθών, διακρίνοντας μεταξύ της φυσικής λειτουργίας των συναισθημάτων και της παθολογικής τους εκτροπής.

Τέλος, η ανάλυση καταλήγει στη σύγχρονη εποχή, διερευνώντας πώς η σύγχρονη ορθόδοξη θεολογική σκέψη αναζωογονεί αυτή την πατερική κληρονομιά, συνομιλεί με τις υπαρξιακές αναζητήσεις του σημερινού ανθρώπου και επαναδιατυπώνει τη διαχρονική πρόταση της Εκκλησίας για τον μεταμορφωτικό ρόλο των συναισθημάτων στην πνευματική ζωή.

### **4.2. Η Έκφραση και η Παιδαγωγική Λειτουργία των Συναισθημάτων στη Ζωή του Χριστού**

Η προσέγγιση της συναισθηματικής ζωής του Ιησού Χριστού αποτελεί θεμέλιο της χριστιανικής ηθικής και ανθρωπολογίας. Η ορθόδοξη παράδοση, ακολουθώντας τη διδασκαλία της Δ' Οικουμενικής Συνόδου της Χαλκηδόνας, ομολογεί τον Χριστό ως τέλειο Θεό και τέλειο Άνθρωπο, με πλήρη ανθρώπινη φύση, συμπεριλαμβανομένης της ψυχής και των συναισθημάτων της. Τα συναισθήματά του, ωστόσο, δεν είναι «εμπαθή», δηλαδή δεν υποδουλώνονται στην αμαρτία, αλλά

αποτελούν τις αγνές και φυσικές κινήσεις της ανθρώπινης φύσης, πάντοτε σε πλήρη αρμονία με το θείο θέλημα (Ματσούκας, 2007). Για τον πιστό, συνεπώς, ο Χριστός δεν είναι απλώς ένας δάσκαλος ηθικών κανόνων, αλλά το ζωντανό παράδειγμα του πώς ο άνθρωπος μπορεί να βιώσει τα συναισθήματά του με τρόπο που να οδηγεί στην αγιότητα. Τα ευαγγελικά κείμενα αποκαλύπτουν μια πλούσια παλέτα συναισθηματικών εκφράσεων του Κυρίου. Αν και είναι αδύνατο να τις απαριθμήσουμε όλες, η ανάλυση ορισμένων ενδεικτικών παραδειγμάτων αποκαλύπτει τον τρόπο με τον οποίο τα συναισθήματά Του λειτουργούν ως πρότυπο για τον άνθρωπο και ως παιδαγωγικό μέσο. Το κυρίαρχο συναίσθημα που αποκαλύπτεται είναι αυτό της συμπόνιας και της ευσπλαχνίας. Το ρήμα «σπλαχνίζομαι», που χρησιμοποιείται για τον Κύριο (π.χ. Κατά Ματθαίον 9:36), δεν δηλώνει μια επιφανειακή λύπη, αλλά μια βαθιά, σωματική σχεδόν ταραχή μπροστά στον ανθρώπινο πόνο, η οποία Τον ωθεί άμεσα σε δράση. Αυτή η έμπρακτη ενσυναίσθηση αναγνωρίζεται και από τη σύγχρονη ψυχολογία ως θεμελιώδης για τη δημιουργία θεραπευτικών σχέσεων (Neff, 2011). Μεταξύ των συναισθημάτων που εκφράζει, ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει η οργή, όπως αυτή εκδηλώνεται κατά την εκδίωξη των εμπόρων από τον Ναό (Κατά Ιωάννη 2:13-17). Από την οπτική της ορθόδοξης ηθικής, αυτή η αντίδραση δεν ερμηνεύεται ως αμαρτωλό πάθος, αλλά ως «ιερός ζήλος» και δίκαιη αγανάκτηση ενάντια στην υποκρισία (Μαντζαρίδης, 2005). Η σύγχρονη ιστορική έρευνα, όπως αυτή του N.T. Wright (2011), πλαισιώνει αυτή την πράξη και στο ιστορικο-πολιτικό της πλαίσιο, όχι απλώς ως ηθική διαμαρτυρία, αλλά ως μια συμβολική, προφητική ενέργεια ποτέ ατομική, αλλά πάντα προσανατολισμένη στην αποκατάσταση της ιερότητας και της δικαιοσύνης. Η πλήρης ανθρωπότητα του Κυρίου φανερώνεται και στη βίωση της θλίψης, όπως στα δάκρυά Του για τον Λάζαρο (Κατά Ιωάννη 11:35), αλλά και της απογοήτευσης για την απιστία της γενιάς Του, όπως στον θρήνο Του για την Ιερουσαλήμ (Κατά Ματθαίον 23:37). Παράλληλα, όμως, βιώνει και συναισθήματα θαυμασμού και χαράς. Θαυμάζει την απροσδόκητη πίστη του εκατόνταρχου (Κατά Ματθαίον 8:10) και αισθάνεται μια βαθιά, πνευματική χαρά και αγαλλίαση όταν ευχαριστεί τον Πατέρα Του που αποκάλυψε την αλήθεια στους «νηπίους» (Κατά Λουκάν 10:21).

Η κορύφωση, ωστόσο, της συναισθηματικής Του έκφρασης και του παραδείγματός Του για τη διαχείριση του πόνου λαμβάνει χώρα στον κήπο της Γεθσημανής. Εκεί, ο Χριστός βιώνει την υπέρτατη υπαρξιακή αγωνία και θλίψη, σε σημείο που να εκφράζει την επιθυμία αποφυγής του μαρτυρίου: «Πάτερ μου, εἰ δυνατόν ἐστί, παρελθέτω ἀπ' ἐμοῦ τὸ ποτήριον τοῦτο» (Κατά Ματθαίον 26:38-39). Δεν αποκρύπτει τον φόβο και τον πόνο Του, αλλά τον εκφράζει με απόλυτη ειλικρίνεια στην προσευχή Του. Αυτή η στιγμή είναι κεφαλαιώδους σημασίας, καθώς δείχνει ότι η πίστη δεν είναι απουσία φόβου, αλλά η διαχείρισή του μέσα από την πλήρη εμπιστοσύνη στον Θεό. Η προσευχή Του δεν σταματά στην έκφραση του πόνου, αλλά ολοκληρώνεται με την απόλυτη παράδοση στο θείο θέλημα: «πλὴν οὐχ ὡς ἐγὼ θέλω, ἀλλ' ὡς σύ». Με αυτόν τον τρόπο, ο Χριστός

διδάσκει ότι ακόμη και το πιο έντονο αρνητικό συναίσθημα μπορεί να μεταμορφωθεί σε πράξη υπακοής και αγάπης.

Πέρα όμως από το προσωπικό Του παράδειγμα, ο Χριστός χρησιμοποίησε τα συναισθήματα ως κεντρικό στοιχείο της παιδαγωγικής Του. Η διδασκαλία Του δεν ήταν ποτέ μια ψυχρή, διανοητική παράθεση κανόνων, αλλά μια ζωντανή, βιωματική διαδικασία. Συχνά, ένα θαύμα, όπως ο χορτασμός των πέντε χιλιάδων (Κατά Μάρκον 6:34-44), λειτουργούσε ως ένα παιδαγωγικό γεγονός που προκαλούσε συναισθήματα δέους και ευγνωμοσύνης, και πάνω σε αυτή την εμπειρία ο Χριστός οικοδομούσε τη διδασκαλία Του. Η πιο δυνατή Του διδασκαλία για την ταπείνωση δεν ειπώθηκε με λόγια, αλλά βιώθηκε από τους μαθητές Του όταν έπλυνε τα πόδια τους (Κατά Ιωάννη 13:1-17), μια πράξη που προκάλεσε αρχικά αμηχανία και αντίδραση, αλλά τελικά οδήγησε σε μια βαθιά, συναισθηματική κατανόηση. Αυτή η μέθοδος ευθυγραμμίζεται απόλυτα με τις σύγχρονες παιδαγωγικές θεωρίες που τονίζουν τη σημασία της μάθησης μέσω της εμπειρίας (experiential learning) (Kolb, 1984). Ιδιαίτερα για τον κύκλο των μαθητών Του, η παιδαγωγική Του βασίστηκε στην προσωπική, διαρκή σχέση. Δίδαξε ζώντας μαζί τους, διαχειριζόμενος τα συναισθήματά τους με υπομονή: επιτίμησε τον φόβο τους (Κατά Μάρκον 4:40), διόρθωσε τον ανταγωνισμό τους και μετέτρεψε τη θλίψη τους σε χαρά (Κατά Ιωάννη 20:20).

Η διδασκαλία μέσω παραβολών, ωστόσο, αναδεικνύεται ως το κατεξοχήν εργαλείο της συναισθηματικής Του παιδαγωγικής. Αντί να παραθέτει αφηρημένες ηθικές αρχές, ο Χριστός δημιουργούσε αφηγηματικούς κόσμους που προσκαλούσαν τον ακροατή σε μια διαδικασία συναισθηματικής ταύτισης. Στην παραβολή του Καλού Σαμαρείτη (Κατά Λουκά 10:25-37), ο Χριστός δεν απαντά απλώς στο ερώτημα «ποιος είναι ο πλησίον μου;». Αντιθέτως, αναγκάζει τον συνομιλητή Του, έναν νομοδιδάσκαλο, να ταυτιστεί συναισθηματικά όχι με τους εκπροσώπους της θρησκευτικής του τάξης (τον ιερέα και τον λευίτη), αλλά με τον περιφρονημένο Σαμαρείτη, καλλιεργώντας έτσι την ενσυναίσθηση ως προϋπόθεση της ηθικής πράξης. Στην παραβολή του Άσπλαχνου Δούλου (Κατά Ματθαίον 18:23-35), ο ακροατής βιώνει μια έντονη συναισθηματική πορεία: νιώθει ανακούφιση και ευγνωμοσύνη για τη μεγαλοψυχία του βασιλιά, και αμέσως μετά αγανάκτηση και οργή για την ασπλαχνία του δούλου. Αυτή η συναισθηματική σύγκρουση καθιστά το μήνυμα για τη συγχώρεση βιωματικό και αξέχαστο, πολύ περισσότερο από μια απλή προσταγή. Ακόμη και σε πιο απλές παραβολές, όπως αυτή του Σπορέα (Κατά Ματθαίον 13:3-9), ο ακροατής καλείται να βιώσει την ελπίδα για τον καλό καρπό, την ανησυχία για τα εμπόδια, και τελικά να αναρωτηθεί με έναν υπαρξιακό και συναισθηματικό τρόπο: «τι είδους έδαφος είμαι εγώ;». Μέσω αυτής της μεθόδου, ο Χριστός δεν παραδίδει απλώς πληροφορίες, αλλά προσκαλεί σε μια μεταμορφωτική εμπειρία, αποδεικνύοντας ότι η αληθινή μάθηση δεσμεύει ολόκληρη την ύπαρξη, με το συναίσθημα να αποτελεί την πύλη για τη βαθύτερη κατανόηση (Καραβιδόπουλος, 2008). Στην

παραβολή του Ασώτου Υιού (Κατά Λουκάν 15:11-32), ο ακροατής καλείται να βιώσει το πλήρες φάσμα των οικογενειακών συναισθημάτων: την αγωνία και την άδολη χαρά του πατέρα που συγχωρεί, τη μετάνοια και την ταπείνωση του μικρότερου γιου, αλλά και τον θυμό και την αίσθηση αδικίας του πρεσβύτερου. Αυτή η μέθοδος, γνωστή στη σύγχρονη αφηγηματική ψυχολογία ως «μεταφορά σε έναν αφηγηματικό κόσμο» (transportation into a narrative world), έχει αποδειχθεί ότι μπορεί να αλλάξει τις στάσεις και τις πεποιθήσεις του ατόμου πολύ πιο αποτελεσματικά από την απλή παράθεση επιχειρημάτων (Green & Brock, 2000). Με αυτόν τον τρόπο, ο Χριστός απέδειξε ότι η αληθινή μάθηση που οδηγεί σε μεταμόρφωση (μετάνοια) δεν αφορά μόνο τον νου, αλλά δεσμεύει ολόκληρη την ύπαρξη, με την καρδιά και το συναίσθημα να αποτελούν την πύλη για τη βαθύτερη κατανόηση (Καραβιδόπουλος, 2008).

### **4.3. Η Πατερική Θεώρηση των Συναισθημάτων**

Οι Πατέρες της Εκκλησίας, αξιοποιώντας δημιουργικά την ελληνική φιλοσοφική κληρονομιά, ανέπτυξαν μια ολοκληρωμένη θεραπευτική των συναισθημάτων, η οποία δομείται γύρω από τρεις άξονες: την κατανόηση της φυσικής λειτουργίας της ψυχής, τη διάγνωση της παθολογικής της εκτροπής στα πάθη, και την ασκητική οδό της μεταμόρφωσής της. Συγκεκριμένα, για να αναλύσουν τη λειτουργία των συναισθημάτων, αξιοποιούν και μεταπλάθουν δημιουργικά την κλασική πλατωνική τριμερή διάκριση της ψυχής. Σύμφωνα με αυτήν, η ψυχή διαθέτει δύο βασικές άλογες δυνάμεις: το επιθυμητικόν (η δύναμη της επιθυμίας και της όρεξης) και το θυμικόν (η δύναμη του θυμού και της ανδρείας), οι οποίες από τη φύση τους κυβερνώνται από την τρίτη, λογική της δύναμη, το λογιστικόν (Γιανναράς, 1987).

Στον πυρήνα της διδασκαλίας αυτής δεν βρίσκεται η ηθική καταδίκη των συναισθημάτων ως εγγενώς κακών, αλλά η αναγνώριση ότι αποτελούν ενέργειες που ο Θεός εμφύτευσε στην ανθρώπινη φύση. Όταν αυτές οι δυνάμεις λειτουργούν «κατά φύσιν», δηλαδή σύμφωνα με τον αρχικό τους προορισμό και υπό την καθοδήγηση του λογιστικού, είναι εκφράσεις της ψυχικής υγείας και εργαλεία για την αρετή. Αυτήν την παιδαγωγική της μεταστροφής εφαρμόζει ο Μέγας Βασίλειος, ο οποίος παροτρύνει τους πιστούς να χρησιμοποιούν τον θυμό τους όχι εναντίον των συνανθρώπων τους, αλλά ως «νεύρο της ψυχής» για τον αγώνα κατά της αμαρτίας. Μέσο για αυτή την πνευματική διαχείριση, σύμφωνα με τον ίδιο Πατέρα, είναι η άσκηση και η εγκράτεια, οι οποίες καθοδηγούν τα συναισθήματα προς την αρετή.

Αντίστοιχα, ο Γρηγόριος Νύσσης διδάσκει ότι η δύναμη της επιθυμίας μπορεί να μεταμορφωθεί σε έναν φλογερό «θείο έρωτα», μια ακατάπαυστη αναζήτηση του Θεού. Η κάθαρση αυτή του

επιθυμητικού στοιχείου της ψυχής δεν είναι απλώς ηθική, αλλά οδηγεί τον άνθρωπο στην κατανόηση του θείου μυστηρίου (PG 44, 377D).

Η πτωτική κατάσταση του ανθρώπου, ωστόσο, προκάλεσε την αποξένωση από τον Θεό και, κατ' επέκταση, τον αποπροσανατολισμό αυτών των ψυχικών δυνάμεων. Όταν το επιθυμητόν και το θυμικόν αυτονομούνται, επαναστατούν κατά του λογιστικού και στρέφονται «παρά φύσιν» προς τα κτιστά και τα εγκόσμια και εκδηλώνονται ως πάθη (Larchet, 2002).

Ο Ευάγγριος ο Ποντικός ανέλυσε συστηματικά τους οκτώ «πονηρούς λογισμούς» (γαστριμαργία, πορνεία, φιλαργυρία, λύπη, οργή, ακηδία, κενοδοξία, υπερηφάνεια), εξηγώντας πώς κάθε πάθος ξεκινά ως απλός λογισμός που, αν δεν αντιμετωπιστεί, εξελίσσεται σε παγιωμένη κατάσταση που υποδουλώνει τον νου (Thunberg, 1995).

Είναι θεμελιώδες να διευκρινιστεί ότι στην πατερική ορολογία, το “πάθος” δεν ταυτίζεται με το συναίσθημα. Αντιθέτως, δηλώνει μια χρόνια, παγιωμένη και τυραννική εξάρτηση της ψυχής από τα κτιστά, μια παθολογία που πηγάζει από τον εγωκεντρικό αποπροσανατολισμό των φυσικών της δυνάμεων.

Την παθολογική αυτή εκτροπή περιγράφει με γλαφυρότητα ο Ιωάννης ο Χρυσόστομος, αναλύοντας τον φθόνο ως «λύπη επί τοις αγαθοίς του πλησίον» (PG 58, 629), μια βαθιά δηλαδή διαστροφή της κοινωνικής φύσης της ψυχής.

Η θεραπεία που προτείνουν οι Πατέρες δεν είναι ο ακρωτηριασμός των συναισθημάτων ως ψυχικών δυνάμεων, αλλά η μεταμόρφωσή τους μέσω της άσκησης και της θείας χάριτος (Ιωάννης Δαμασκηνός, PG 94).

Η υπέρβαση των παθών οδηγεί, κατά τον Μάξιμο τον Ομολογητή, στην κατάσταση της απάθειας που δεν είναι αδιαφορία, αλλά η απελευθέρωση της ψυχής από την τυραννία των παθών, ώστε να μπορεί να αγαπά ανιδιοτελώς τον Θεό και τον πλησίον (PG 90, 964A). Μόνο μια απαθής ψυχή μπορεί να φτάσει στην αληθινή αγάπη, η οποία είναι ο τελικός σκοπός.

Η αγάπη αυτή, κατά τον ιερό Αυγουστίνο, είναι η ορθή ιεράρχηση όλων των επιθυμιών (*ordo amoris*), με την ανήσυχη καρδιά του ανθρώπου να βρίσκει ανάπαυση μόνο στον Θεό (Αυγουστίνος, 1958). Η τελική αυτή κατάσταση δεν είναι μια διανοητική σύλληψη, αλλά, όπως τονίζει ο Συμεών ο Νέος Θεολόγος, μια βιωματική εμπειρία της χάριτος του Αγίου Πνεύματος, η οποία πλημμυρίζει τον άνθρωπο με μια χαρά και ειρήνη που υπερβαίνει κάθε γήινη απόλαυση (Θεολόγος, 1986).

Συμπερασματικά, η πατερική προσέγγιση των συναισθημάτων δεν αποτελεί ένα είδος Χριστιανικής ψυχολογίας, αλλά μια σύνθετη θεολογική ανθρωπολογία, της οποίας ο σκοπός είναι βαθιά σωτηριολογικός και αποσκοπεί στην αποκατάσταση της κοινωνίας του ανθρώπου με τον Θεό. Στο πλαίσιο αυτό, όπου η ψυχή εξετάζεται πάντα σε σχέση με τον τελικό της προορισμό, η θεμελιώδης

διαγνωστική αρχή είναι η διάκριση μεταξύ των φυσικών, «κατά φύσιν», εκφράσεων της ψυχής και της παθολογικής, «παρά φύσιν», εκτροπής τους, δηλαδή των «παθών» (Νέλλας, 2004).

#### 4.4. Σύγχρονη Θεολογική Σκέψη και Συναισθήματα

Απαντώντας στις υπαρξιακές και ψυχολογικές αναζητήσεις της σύγχρονης εποχής, οι ορθόδοξοι θεολόγοι του 20ού και 21ου αιώνα έχουν αρθρώσει έναν πλούσιο λόγο για τη φύση και τον σκοπό των συναισθημάτων, εστιάζοντας στον ρόλο τους στη διαμόρφωση του προσώπου και στη σχέση του με τον Θεό και τον κόσμο.

Μια κυρίαρχη προσέγγιση είναι η προσωποκεντρική ή σχεσιακή. Ο Μητροπολίτης Περγάμου Ιωάννης Ζηζιούλας τοποθετεί τα συναισθήματα εντός της οντολογίας του προσώπου, υποστηρίζοντας ότι η αγάπη και η χαρά βρίσκουν την πληρότητά τους όχι στην ατομική απομόνωση, αλλά στην κοινωνία της αγάπης, με πρότυπο την ευχαριστιακή σύναξη. Υπό αυτό το πρίσμα, τα πάθη δεν είναι απλώς ηθικά σφάλματα, αλλά εκφράσεις της τραγωδίας του ατομικισμού (Ζηζιούλας, 1992).

Ο Χρήστος Γιανναράς αναλύει βαθύτερα τη διάκριση μεταξύ του προσωπικού έρωτα και του απρόσωπου πάθους. Για τον Γιανναρά, ο έρωτας είναι μια κίνηση αυτο-υπέρβασης και αναφοράς στο μοναδικό πρόσωπο του άλλου, ενώ τα πάθη (π.χ. η σαρκική επιθυμία) συνιστούν μια πτωτική, εγωκεντρική κίνηση, όπου ο άλλος μετατρέπεται σε ανώνυμο αντικείμενο για την ικανοποίηση του ατομικού «εγώ». Η θεραπεία, συνεπώς, είναι η επανάκτηση του ερωτικού, σχεσιακού τρόπου ύπαρξης (Γιανναράς, 2017)

Ο Δ. Στανιλοάε, με τη σειρά του, θεμελιώνει αυτή τη σχεσιακή δυναμική στο τριαδικό δόγμα. Για εκείνον, η αγάπη είναι μια «εκστατική» κίνηση που μιμείται την αέναη, αλληλοπεριχωρούμενη αγάπη των Προσώπων της Αγίας Τριάδος, θεραπεύοντας τον εγωκεντρισμό που αποτελεί τη ρίζα των παθών (Stăniloae, 2005).

Μια άλλη σημαντική οπτική είναι η **θεραπευτική**. Ο Μητροπολίτης Ιερόθεος Βλάχος υποστηρίζει ρητά ότι η πατερική γραμματεία αποτελεί μια ολοκληρωμένη «επιστήμη της θεραπείας της ψυχής». Διακρίνει την ορθόδοξη θεραπεία από την κοσμική ψυχολογία, τονίζοντας ότι η πρώτη δεν στοχεύει απλώς στη διαχείριση των παθών, αλλά στην πλήρη μεταμόρφωσή τους δια της συνέργειας ανθρώπινης άσκησης και Θείας Χάριτος (Μητροπολίτης Ναυπάκτου, 2004).

Στο ίδιο πλαίσιο, ο Μητροπολίτης Anthony Bloom απομυθοποιεί την προσευχή, τονίζοντας ότι δεν είναι μια τεχνική για την παραγωγή ευχάριστων συναισθημάτων. Αντιθέτως, είναι μια συχνά δύσκολη και επίπονη διαδικασία, όπου ο άνθρωπος καλείται να σταθεί ενώπιον του Θεού με

ειλικρίνεια, παρουσιάζοντας την πραγματική του κατάσταση —ακόμα και την πλήξη, τον θυμό ή την αμφιβολία του. Μέσα από αυτή την αυθεντική συνάντηση, και όχι μέσα από την απόκρυψη των αρνητικών συναισθημάτων, αρχίζει η αληθινή μεταμόρφωση (Bloom, 1970).

Ο Μητροπολίτης Κάλλιστος Ware εξηγεί τη πρακτική μέθοδο αυτής της θεραπείας, αναφερόμενος στη νηπτική παράδοση της «φύλαξης της καρδιάς». Αυτή συνίσταται στην άσκηση της εγρήγορσης, στην παρατήρηση των λογισμών που αναδύονται και στην ήπια επιστροφή του νου στην προσευχή. Αυτή η συνεχής πρακτική δεν καταστέλλει τα συναισθήματα, αλλά ησυχάζει την ψυχή, επιτρέποντας στα πάθη να καταλαγιάσουν και στην καρδιά να γίνει τόπος συνάντησης με τη θεία χάρη (Ware, 1979).

Επιπλέον, ο π. Αλέξανδρος Σμέμαν εισάγει μια κρίσιμη λειτουργική διάσταση. Για τον Σμέμαν, η εσωτερική ζωή του ανθρώπου δεν θεραπεύεται πρωτίστως με ατομική άσκηση, αλλά ανασυντίθεται μέσα από τη συμμετοχή στη λατρεία. Ο λειτουργικός κύκλος των εορτών και των νηστειών λειτουργεί ως μια παιδαγωγική που εκπαιδεύει εκ νέου τις επιθυμίες μας, ενώ η Θεία Ευχαριστία αποτελεί την κατεξοχήν πράξη που αποκαθιστά τη σχέση μας με τον Θεό και τον κόσμο, θεραπεύοντας έτσι τον εσωτερικό μας κατακερματισμό (Schmemmann, 1973).

Τέλος, η συζήτηση αποκτά οντολογικό βάθος. Για τον Παναγιώτη Νέλλα, η διαχείριση των συναισθημάτων συνδέεται άμεσα με τη χριστολογία, καθώς η σάρκωση του Χριστού θεράπευσε την ανθρώπινη φύση στην ολότητά της, συμπεριλαμβανομένων των συναισθημάτων. Επομένως, η μεταμόρφωσή τους δεν είναι απόρριψη της φύσης μας, αλλά η πλήρης πραγμάτωσή της στο «ζών θεούμενον» (Νέλλας, 2004). Ομοίως, ο Vladimir Lossky, μέσω της αποφατικής και μυστικής θεολογίας, επιμένει ότι η ένωση με τον Θεό υπερβαίνει τις ψυχολογικές κατηγορίες. Η εμπειρία αυτή δεν είναι απλώς ένα «θετικό συναίσθημα», αλλά μια υπαρξιακή μεταμόρφωση ολόκληρου του ανθρώπου, η οποία τον αναπροσανατολίζει από τα κτιστά πάθη προς την άκτιστη θεία ζωή (Lossky, 1976).

Συνολικά, η σύγχρονη θεολογική σκέψη, αν και με διαφορετικές αφετηρίες, συγκλίνει στην κατανόηση των συναισθημάτων ως δεικτών της υπαρξιακής μας πορείας. Η θεραπεία και η μεταμόρφωσή τους δεν αποτελεί απλώς έναν πνευματικό στόχο, αλλά τον πυρήνα μιας παιδαγωγικής του προσώπου, που στοχεύει στην απελευθέρωση του ανθρώπου από τον ατομικισμό και στην καλλιέργεια της ικανότητάς του να αγαπά.

#### 4.5. Σύνοψη

Συνοψίζοντας, η χριστιανική θεώρηση, από την πρότυπη έκφραση των συναισθημάτων στο πρόσωπο του Ιησού Χριστού έως τη συστηματική ανάλυση των Πατέρων και τον σύγχρονο θεολογικό αναστοχασμό, προσεγγίζει τον συναισθηματικό κόσμο του ανθρώπου με έναν τρόπο δυναμικό και σωτηριολογικό. Δεν αντιμετωπίζει τα συναισθήματα ως αμετάβλητες ψυχολογικές καταστάσεις, αλλά ως ενέργειες της ψυχής, οι οποίες μπορούν είτε να εγκλωβίσουν τον άνθρωπο στον ατομικισμό και την αποξένωση, λειτουργώντας ως «πάθη», είτε να μεταμορφωθούν σε δυνάμεις αγάπης, χαράς και κοινωνίας, όταν προσανατολίζονται προς τον Θεό. Η πορεία αυτής της μεταμόρφωσης, που αποτελεί τον πυρήνα της χριστιανικής πνευματικότητας, δεν είναι μια απλή ηθική αυτοβελτίωση, αλλά μια βαθιά υπαρξιακή και οντολογική αλλαγή. Έχοντας, λοιπόν, εξετάσει το πλούσιο αυτό θεολογικό υπόβαθρο, η παρούσα έρευνα στρέφεται πλέον στο εμπειρικό πεδίο, για να διερευνήσει, με τη χρήση σύγχρονων ψυχομετρικών εργαλείων, πώς αυτές οι δυναμικές εκφράζονται και βιώνονται από τους εφήβους στο συγκεκριμένο πλαίσιο της Θρησκευτικής Εκπαίδευσης.

## **ΜΕΡΟΣ Β΄ : ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ**

## **5. ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5<sup>ο</sup> :Ταυτότητα και Σχεδιασμός της Έρευνας**

### **5.1. Σκοπός και Γενικοί Ερευνητικοί Στόχοι**

Η παρούσα ποσοτική έρευνα έχει ως κύριο σκοπό τη συστηματική διερεύνηση και ερμηνεία του συναισθηματικού πλαισίου που διαμορφώνεται κατά τη διδασκαλία του μαθήματος των Θρησκευτικών στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση στην Ελλάδα. Η επίτευξη του σκοπού αυτού επιδιώκεται μέσω τριών επιμέρους, αλληλοσυμπληρούμενων ερευνητικών στόχων. Πρωταρχικός στόχος είναι η περιγραφική ανάλυση και η χαρτογράφηση του φάσματος των ακαδημαϊκών συναισθημάτων (θετικών και αρνητικών, ενεργοποιητικών και απενεργοποιητικών) που βιώνουν οι έφηβοι μαθητές. Δευτερευόντως, η έρευνα στοχεύει στην επαγωγική στατιστική ανάλυση, εστιάζοντας στη διερεύνηση της επίδρασης βασικών δημογραφικών μεταβλητών, όπως το φύλο και η σχολική μονάδα και στη διαμόρφωση των εν λόγω συναισθημάτων. Τέλος, απώτερος σκοπός της εργασίας δεν είναι η διατύπωση εξαντλητικών διδακτικών προτάσεων, αλλά ο επιστημονικός προβληματισμός και η συμβολή στον ακαδημαϊκό διάλογο αναφορικά με τον ρόλο της συναισθηματικής διάστασης στη σύγχρονη Θρησκευτική Εκπαίδευση.

### **5.2. Ερευνητικά Ερωτήματα και Υποθέσεις**

Για τη μεθοδική επίτευξη των παραπάνω στόχων, η έρευνα δομήθηκε γύρω από τρία κεντρικά ερευνητικά ερωτήματα, για καθένα από τα οποία διατυπώθηκε μια αντίστοιχη, μηδενική προς έλεγχο, ερευνητική υπόθεση. Το πρώτο ερώτημα αφορά τη συνολική συναισθηματική εμπειρία των μαθητών, διερευνώντας το είδος και την ένταση των συναισθημάτων που αναφέρουν. Η πρώτη ερευνητική υπόθεση (H1) είναι ότι οι μαθητές αναμένεται να βιώνουν κυρίως θετικά συναισθήματα (π.χ., ελπίδα, υπερηφάνεια), με τα αρνητικά συναισθήματα (π.χ., άγχος, πλήξη) να καταγράφουν στατιστικά σημαντικά χαμηλότερες μέσες τιμές. Το δεύτερο ερώτημα εξετάζει την πιθανή διαφοροποίηση των συναισθημάτων αυτών βάσει του φύλου. Λαμβάνοντας υπόψη τη διεθνή βιβλιογραφία, η οποία υποδεικνύει συστηματικές διαφοροποιήσεις στη συναισθηματική εμπλοκή των φύλων (βλ. ενδεικτικά (Goetz et al., 2008)), με τα κορίτσια να εκδηλώνουν συχνά εντονότερες συναισθηματικές αποκρίσεις, διατυπώνεται η δεύτερη ερευνητική υπόθεση (H2) ότι θα παρατηρηθούν στατιστικά σημαντικές διαφορές, με τα κορίτσια να παρουσιάζουν υψηλότερα επίπεδα θετικών συναισθημάτων αλλά και αρνητικών-ενεργοποιητικών συναισθημάτων, όπως το άγχος (anxiety) και η ντροπή (shame) ενώ τα αγόρια υψηλότερα επίπεδα αρνητικών-

απενεργοποιητικών συναισθημάτων, όπως η πλήξη. Τέλος, το τρίτο ερώτημα εστιάζει στη διαφοροποίηση των συναισθημάτων μεταξύ των σχολικών μονάδων. Δεδομένου ότι το σχολικό κλίμα και οι διδακτικές πρακτικές αναγνωρίζονται ως καθοριστικοί παράγοντες διαμόρφωσης των συναισθημάτων, η τρίτη ερευνητική υπόθεση (H3) είναι ότι θα καταγραφούν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των σχολείων, οι οποίες θα αποδίδονται στην επίδραση του εκάστοτε μαθησιακού περιβάλλοντος.

### **5.3. Δείγμα και Διαδικασία Συλλογής Δεδομένων**

Η έρευνα πεδίου διεξήχθη σε πέντε Δημόσια Γενικά Λύκεια της Αττικής. Η επιλογή των σχολείων έγινε με γεωγραφικά κριτήρια, ώστε να διασφαλιστεί η αντιπροσωπευτικότητα από διαφορετικές περιοχές (Κεντρικός, Νότιος και Βόρειος Τομέας Αθηνών) . Το τελικό δείγμα της έρευνας αποτελείται από 300 μαθητές της Β' Λυκείου. Η συγκεκριμένη τάξη επιλέχθηκε καθώς οι μαθητές της διαθέτουν ήδη τετραετή εμπειρία με το μάθημα από διαφορετικούς εκπαιδευτικούς, έχοντας διαμορφώσει σαφέστερες απόψεις. Τα σχολεία που συμμετείχαν είχαν παρόμοιο αριθμό μαθητών ανά τμήμα (περίπου 25) και ισόρροπη κατανομή φύλου.

Η συλλογή των δεδομένων πραγματοποιήθηκε από πέντε θεολόγους καθηγητές (τρεις γυναίκες και δύο άνδρες, με παρόμοια ηλικία και διδακτική εμπειρία) που ανήκουν στο σώμα μεντόρων της Θεολογικής Σχολής του ΕΚΠΑ . Η επιλογή αυτή διασφάλισε ότι η διδασκαλία του μαθήματος ακολουθεί το ισχύον Πρόγραμμα Σπουδών και βασίζεται σε σύγχρονες παιδαγωγικές πρακτικές. Το ερωτηματολόγιο συμπληρώθηκε από τους μαθητές ανώνυμα και ατομικά στο τέλος μιας διδακτικής ώρας του μαθήματος, ώστε να καταγραφούν οι άμεσες συναισθηματικές τους αντιδράσεις.

### **5.4. Ερευνητικό Εργαλείο: Το Ερωτηματολόγιο Ακαδημαϊκών Συναισθημάτων (AEQ)**

#### **5.4.1. Θεωρητικό Υπόβαθρο, Δομή και Διαστάσεις**

Για τη συστηματική καταγραφή των συναισθημάτων των μαθητών, επιλέχθηκε το Ερωτηματολόγιο Ακαδημαϊκών Συναισθημάτων (Achievement Emotions Questionnaire - AEQ). Το εργαλείο αναπτύχθηκε από τους Pekrun, Goetz, Frenzel και Barchfeld (2011) και βασίζεται στη Θεωρία Ελέγχου-Αξίας (Control-Value Theory), η οποία υποστηρίζει ότι τα ακαδημαϊκά συναισθήματα

καθορίζονται από την αντίληψη του μαθητή για τον έλεγχο που έχει πάνω στη μαθησιακή διαδικασία και από την αξία που της αποδίδει (Pekrun, 2006) .Το ερωτηματολόγιο ταξινομεί τα συναισθήματα σε τέσσερις κατηγορίες βάσει των διαστάσεων της σθεναρότητας (θετικά – αρνητικά) και της ενεργοποίησης (ενεργοποιητικά – απενεργοποιητικά).

- Θετικά ενεργοποιητικά συναισθήματα (π.χ. απόλαυση, ελπίδα, περηφάνια) συνδέονται με αυξημένη εμπλοκή και αυτορρύθμιση.
- Αρνητικά ενεργοποιητικά συναισθήματα (π.χ. θυμός, άγχος, ντροπή) μπορούν είτε να κινητοποιήσουν είτε να δυσχεράνουν τη μάθηση.
- Θετικά απενεργοποιητικά συναισθήματα (π.χ. ανακούφιση) σηματοδοτούν την ολοκλήρωση μιας διαδικασίας.
- Αρνητικά απενεργοποιητικά συναισθήματα (π.χ. απελπισία, βαρεμάρα) συνδέονται με χαμηλή δέσμευση και μειωμένη προσπάθεια.

#### **5.4.2. Εγκυρότητα και Προηγούμενες Εφαρμογές του Εργαλείου**

Η επιλογή του AEQ βασίστηκε στην ευρεία χρήση και την τεκμηριωμένη εγκυρότητά του σε πλήθος ερευνών διεθνώς. Έχει εφαρμοστεί με επιτυχία από την πρωτοβάθμια έως την ανώτατη εκπαίδευση και σε ποικίλα γνωστικά αντικείμενα. Ενδεικτικά, η προσαρμοσμένη εκδοχή του για το δημοτικό (AEQ-ES) ανέδειξε τη θετική σχέση της απόλαυσης με τη μαθησιακή εμπλοκή (Lichtenfeld et al., 2012) , ενώ η εκδοχή για προ-εφήβους (AEQ-PA) συνέδεσε τα θετικά συναισθήματα με την αυτορρύθμιση της μάθησης (Peixoto et al., 2015) . Στην Ελλάδα, έρευνες έχουν χρησιμοποιήσει το AEQ για να εξετάσουν τη σχέση κινήτρων και συναισθημάτων στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (Βάσσου, 2020) και τα συναισθήματα των μαθητών στα Μαθηματικά (Κλημεντιώτη, 2019). Η χρήση του εργαλείου έχει συμβάλει καθοριστικά στην κατανόηση της συναισθηματικής διάστασης της μάθησης και στη διαμόρφωση διδακτικών στρατηγικών που ενισχύουν τη θετική εμπλοκή των μαθητών (Pekrun & Stephens, 2012).

### **5.4.3. Χρήση του Εργαλείου στην Παρούσα Έρευνα**

Για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας, χρησιμοποιήθηκε το τμήμα του ερωτηματολογίου που εστιάζει στα συναισθήματα των μαθητών πριν, κατά τη διάρκεια και μετά το μάθημα εντός της τάξης. Το τελικό εργαλείο που χορηγήθηκε αποτελείται από 80 ερωτήσεις κλειστού τύπου, σε κλίμακα Likert 5 σημείων (1 = Καθόλου, 5 = Πάρα πολύ). Η προσαρμογή του στην ελληνική γλώσσα από την Αγγλική, διασφαλίστηκε μέσω της μεθόδου της διπλής-αντίστροφης μετάφρασης (forward-backward translation) από έμπειρους καθηγητές της Αγγλικής γλώσσας, για τη διασφάλιση της εννοιολογικής του ισοδυναμίας.

### **5.5. Μέθοδος Ανάλυσης Δεδομένων**

Η ανάλυση των δεδομένων πραγματοποιήθηκε με το στατιστικό λογισμικό SPSS της IBM. Οι τεχνικές που χρησιμοποιήθηκαν ήταν η περιγραφική στατιστική (μέσοι όροι, τυπικές αποκλίσεις), οι έλεγχοι t-tests για τις διαφορές μεταξύ φύλων, η ανάλυση διακύμανσης (ANOVA) για τις διαφορές μεταξύ σχολείων και οι συντελεστές συσχέτισης Pearson για τις σχέσεις μεταξύ των συναισθημάτων. Η εσωτερική συνοχή του ερωτηματολογίου ελέγχθηκε με τον συντελεστή αξιοπιστίας Cronbach's Alpha, ο οποίος έδειξε υψηλή αξιοπιστία ( $\alpha = 0.891$ ).

### **5.6. Χρονοδιάγραμμα της Έρευνας**

Η έρευνα εκπονήθηκε κατά τη διάρκεια του ακαδημαϊκού έτους 2021-2022. Η βιβλιογραφική επισκόπηση και ο ερευνητικός σχεδιασμός έλαβαν χώρα κατά το φθινοπωρινό εξάμηνο. Η συλλογή των δεδομένων από τα σχολεία ολοκληρώθηκε προς το τέλος του εαρινού εξαμήνου του 2022. Η επεξεργασία των δεδομένων και η τελική συγγραφή της εργασίας καθυστέρησαν και ολοκληρώθηκαν μεταγενέστερα, λόγω απρόβλεπτων προσωπικών προβλημάτων.

## 6. ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6<sup>ο</sup>: Ανάλυση δεδομένων και ευρήματα της έρευνας

### 6.1. Γενικά Αποτελέσματα

Στο κεφάλαιο αυτό παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της στατιστικής ανάλυσης που πραγματοποιήθηκε με το λογισμικό SPSS. Αρχικά, παρατίθενται τα δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος, ακολουθεί η περιγραφική ανάλυση των συναισθημάτων που βιώνουν οι μαθητές και τέλος, εξετάζονται οι συσχετίσεις μεταξύ των συναισθημάτων αυτών, πριν την ανάλυση των ερευνητικών ερωτημάτων.

### 6.2. Δημογραφικά Χαρακτηριστικά Δείγματος

Το συνολικό δείγμα της έρευνας αποτελείται από 300 μαθητές και μαθήτριες της Β' Λυκείου. Η κατανομή του δείγματος ως προς το φύλο παρουσιάζεται στον Πίνακα 6.2.1, ενώ η κατανομή ανά σχολική μονάδα συμμετοχής παρουσιάζεται στον Πίνακα 6.2.2.

**Πίνακας 6.2.1 : Κατανομή Δείγματος ανά Φύλο**

Φύλο	Συχνότητα (N)	Ποσοστό (%)
Αγόρι	123	41.0%
Κορίτσι	177	59.0%

**Πίνακας 6.2.2 : Κατανομή Δείγματος ανά Σχολική Μονάδα**

Σχολείο	Αριθμός Μαθητών	Ποσοστό (%)
A	60	20.1%
B	54	18.1%
Γ	79	26.4%
Δ	56	18.7%
E	50	16.7%

### **6.3. Έλεγχος Αξιοπιστίας Εργαλείου**

Πριν την παρουσίαση των αποτελεσμάτων, πραγματοποιήθηκε έλεγχος της εσωτερικής συνοχής του ερωτηματολογίου ΑΕQ για το συγκεκριμένο δείγμα. Ο συντελεστής αξιοπιστίας Cronbach's Alpha για τις 80 ερωτήσεις του εργαλείου υπολογίστηκε  $\alpha = 0.891$ , τιμή που θεωρείται υψηλή και υποδεικνύει ότι οι κλίμακες μέτρησης των συναισθημάτων είναι αξιόπιστες και συνεπείς.

### **6.4. Ανάλυση Ανά Ερευνητικό Ερώτημα**

Στη συνέχεια ακολουθεί η επιμέρους εξέταση των ερευνητικών ερωτημάτων που έθεσε η έρευνα.

#### **6.4.1. Ποια συναισθήματα βιώνουν οι μαθητές κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας του μαθήματος των Θρησκευτικών;**

Η ανάλυση των δεδομένων αποκάλυψε ότι οι μαθητές βιώνουν μια σειρά από συναισθήματα κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας του μαθήματος των Θρησκευτικών, με κυρίαρχα τα θετικά συναισθήματα.

##### **6.4.1.1. Σχέσεις των συναισθημάτων**

Για την εξέταση της σχέσης μεταξύ των συναισθημάτων που βιώνουν οι μαθητές κατά τη διάρκεια του μαθήματος των Θρησκευτικών, εφαρμόστηκε ανάλυση συσχετίσεων Pearson. Επιπλέον, ελέγχθηκε η στατιστική σημαντικότητα των συσχετίσεων μέσω του p-value, ώστε να διαπιστωθεί αν οι σχέσεις που εντοπίστηκαν είναι αποτέλεσμα τυχαίων διακυμάνσεων ή αντικατοπτρίζουν πραγματικά μοτίβα συναισθηματικής αλληλεπίδρασης.

Τα κύρια ευρήματα φαίνονται στους παρακάτω πίνακες:

**Πίνακας 6.4.1.1: Συσχετίσεις συναισθημάτων**

	Απόλαυση	Απελπισία	Άγχος	Ελπίδα	Θυμός	Πλήξη	Υπερηφάνεια	Ντροπή
Απόλαυση	1	-0.53	-0.26	0.82	-0.57	-0.70	0.77	-0.05
Απελπισία	-0.53	1	0.73	-0.56	0.70	0.64	-0.40	0.48
Άγχος	-0.26	0.73	1	-0.29	0.51	0.42	-0.11	0.76
Ελπίδα	0.82	-0.56	-0.29	1	-0.49	-0.57	0.77	-0.12
Θυμός	-0.57	0.70	0.51	-0.49	1	0.75	-0.33	0.32
Πλήξη	-0.70	0.64	0.42	-0.57	0.75	1	-0.43	0.26
Υπερηφάνεια	0.77	-0.40	-0.11	0.77	-0.33	-0.43	1	-0.02
Ντροπή	-0.05	0.48	0.76	-0.12	0.32	0.26	-0.02	1

- **Συσχετίσεις των Θετικών Συναισθημάτων**

Η απόλαυση (ENJOY) και η ελπίδα (HOPE) παρουσιάζουν πολύ ισχυρή θετική συσχέτιση ( $r = 0.817$ ,  $p < 0.01$ ). Αυτό σημαίνει ότι όσο περισσότερο απολαμβάνει ένας μαθητής το μάθημα, τόσο μεγαλύτερη ελπίδα νιώθει.

Η υπερηφάνεια (PRIDE) σχετίζεται θετικά με την ελπίδα (HOPE) και την απόλαυση (ENJOY) ( $r = 0.766$ ,  $p < 0.01$ ). Οι μαθητές που αισθάνονται υπερηφάνεια για το μάθημα, έχουν επίσης υψηλά επίπεδα ελπίδας και απόλαυσης.

- **Συσχετίσεις των Αρνητικών Συναισθημάτων**

Η απελπισία (HOPLESS) έχει ισχυρή θετική συσχέτιση με το άγχος (ANXIETY) ( $r = 0.725$ ,  $p < 0.01$ ), αποδεικνύοντας ότι οι μαθητές που αισθάνονται απελπισμένοι, βιώνουν ταυτόχρονα και υψηλά επίπεδα άγχους.

Ο θυμός (ANGER) και η πλήξη (BORED) έχουν εξίσου ισχυρή θετική συσχέτιση ( $r = 0.747$ ,  $p < 0.01$ ), γεγονός που δείχνει ότι οι μαθητές που νιώθουν βαρεμάρα στο μάθημα, πιθανώς εκφράζουν και θυμό.

- **Αρνητικές Συσχετίσεις μεταξύ Θετικών και Αρνητικών Συναισθημάτων**

Η απόλαυση (ENJOY) σχετίζεται αρνητικά με την απελπισία (HOPLESS) ( $r = -0.534$ ,  $p < 0.01$ ), το οποίο δείχνει ότι όσο περισσότερο απολαμβάνει ένας μαθητής το μάθημα, τόσο λιγότερη απελπισία νιώθει.

Η ελπίδα (HOPE) συσχετίζεται αρνητικά με το άγχος (ANXIETY) ( $r = -0.294$ ,  $p < 0.01$ ) και την πλήξη (BORED) ( $r = -0.570$ ,  $p < 0.01$ ), δείχνοντας ότι μαθητές με υψηλά επίπεδα ελπίδας έχουν χαμηλότερο άγχος και πλήξη.

Η υπερηφάνεια (PRIDE) έχει αρνητική συσχέτιση με τον θυμό (ANGER) ( $r = -0.328, p < 0.01$ ) και την πλήξη (BORED) ( $r = -0.426, p < 0.01$ ), γεγονός που σηματοδοτεί ότι οι μαθητές που νιώθουν υπερηφάνεια, τείνουν να βιώνουν χαμηλότερα επίπεδα θυμού και πλήξης.

- **Ιδιαιτερες Συσχετίσεις**

Η ντροπή (SHAME) παρουσιάζει ισχυρή θετική σχέση με το άγχος ( $r = 0.756, p < 0.01$ ), υποδεικνύοντας ότι οι μαθητές που νιώθουν ντροπή στο μάθημα, βιώνουν και υψηλά επίπεδα άγχους.

Η απόλαυση (ENJOY) δεν φαίνεται να έχει σημαντική συσχέτιση με τη ντροπή (SHAME) ( $r = -0.052, p = 0.366$ , μη σημαντική), μη παρέχοντας κάποιο σαφές συμπέρασμα για την αλληλεπίδραση των δύο συναισθημάτων.

Τα αποτελέσματα δείχνουν ότι τα θετικά συναισθήματα, όπως η απόλαυση, η ελπίδα και η υπερηφάνεια, συνδέονται μεταξύ τους και συνδέονται αντίστροφα με τα αρνητικά συναισθήματα. Οι μαθητές που απολαμβάνουν το μάθημα και νιώθουν αισιόδοξοι τείνουν να βιώνουν λιγότερο άγχος, απελπισία και πλήξη.

Πιο συγκεκριμένα, η πλήξη σχετίζεται στενά με τον θυμό, υποδηλώνοντας ότι οι μαθητές που βαριούνται το μάθημα το αντιλαμβάνονται συχνά ως πηγή δυσαρέσκειας. Το άγχος και η απελπισία έχουν ισχυρή σχέση, καθώς μαθητές που αισθάνονται αβοήθητοι βιώνουν αυξημένα επίπεδα άγχους. Επίσης, η ντροπή συνδέεται έντονα με το άγχος, γεγονός που δείχνει ότι οι μαθητές που νιώθουν αμηχανία στο μάθημα βιώνουν μεγαλύτερη ανησυχία.

Ακόμα, η υπερηφάνεια λειτουργεί ως προστατευτικός παράγοντας, καθώς σχετίζεται θετικά με την απόλαυση και την ελπίδα και αρνητικά με την πλήξη και τον θυμό. Τα ευρήματα επιβεβαιώνουν τη σημασία της θετικής συναισθηματικής εμπλοκής και υπογραμμίζουν την ανάγκη δημιουργίας ενός μαθησιακού περιβάλλοντος που ενισχύει τα θετικά συναισθήματα και μειώνει τα αρνητικά.

### 6.4.1.2. Αποτίμηση των συναισθημάτων που βιώνουν οι μαθητές

Πίνακας 6.4.1.2: Στατιστικά στοιχεία συναισθημάτων

Στατιστικά				
ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΑ	Μέση τιμή (M)	Διάμεσος	Επικρατούσα τιμή	Τυπική απόκλιση
<b>ΑΠΟΛΑΥΣΗ</b>	3,1440	3,3000	3,30	,90609
<b>ΑΠΕΛΠΙΣΙΑ</b>	1,7683	1,5000	1,00	,76816
<b>ΑΓΧΟΣ</b>	1,8314	1,7500	1,08	,67976
<b>ΕΛΠΙΔΑ</b>	3,3796	3,5000	3,88	,83389
<b>ΘΥΜΟΣ</b>	2,0956	1,8889	1,00	,92526
<b>ΠΛΗΞΗ</b>	2,5994	2,5455	2,73	1,04928
<b>ΥΠΕΡΗΦΑΝΕΙΑ</b>	3,2470	3,3333	2,89	,91652
<b>ΝΤΡΟΠΗ</b>	2,0021	1,7273	1,00	,90986

Τα αποτελέσματα δείχνουν ότι τα κυρίαρχα συναισθήματα που βιώνουν οι μαθητές είναι η ελπίδα ( $M=3,38$ ) και η υπερηφάνεια ( $M=3,25$ ), τα οποία καταγράφουν υψηλές τιμές στους περισσότερους μαθητές. Αυτό υποδηλώνει ότι το μάθημα των Θρησκευτικών δημιουργεί ένα θετικό περιβάλλον και οι μαθητές αισθάνονται γενικά αισιόδοξοι και θετικοί απέναντι στο μάθημα.

Η υπερηφάνεια ( $M=3,25$ ) εμφανίζεται επίσης σε υψηλά επίπεδα, υποδηλώνοντας ότι οι μαθητές αισθάνονται ικανοποίηση για τη συμμετοχή τους και τις επιδόσεις τους στο μάθημα. Η απόλαυση ( $M=3,14$ ) καταγράφει μια μέτρια προς υψηλή τιμή, γεγονός που δείχνει ότι αρκετοί μαθητές βρίσκουν ενδιαφέρον και ευχαρίστηση στη διδασκαλία του μαθήματος.

Ωστόσο, παρατηρείται ότι η πλήξη ( $M=2,60$ ) εμφανίζεται σε αρκετούς μαθητές, γεγονός που δείχνει ότι, αν και το μάθημα προσφέρει θετικά συναισθήματα, υπάρχει ένα ποσοστό μαθητών που το βρίσκουν λιγότερο ενδιαφέρον.

Στα αρνητικά συναισθήματα, το άγχος ( $M=1,83$ ), η ντροπή ( $M=2,00$ ), και η απελπισία ( $M=1,77$ ) παρουσιάζουν χαμηλές τιμές, κάτι που δείχνει ότι οι περισσότεροι μαθητές δεν αισθάνονται ιδιαίτερη πίεση ή ανησυχία κατά τη διάρκεια του μαθήματος.

Αξίζει να σημειωθεί, ότι η τυπικής απόκλιση για κάθε μέγεθος παρουσίασε μικρές τιμές ( $<1,05$ ), γεγονός που υποδηλώνει μικρή διασπορά των δεδομένων γύρω από τον μέσο όρο, καθιστώντας ομοιογένεια στις παρατηρήσεις που καταγράφηκαν. Συνεπώς, μπορεί να αξιοποιηθεί αξιόπιστα η τιμή του μέσου όρου για να πραγματοποιηθεί σύγκριση των μεγεθών.

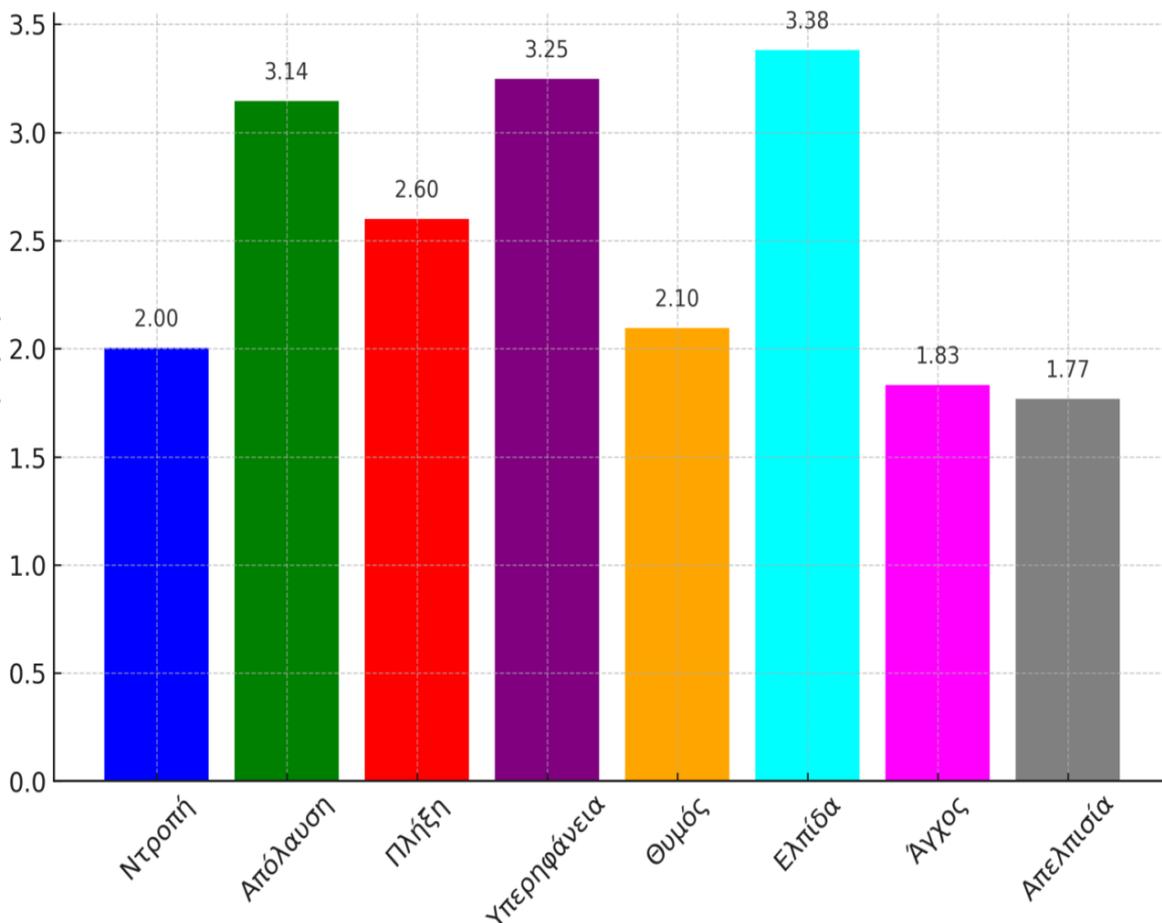
### 6.4.1.3. Ποιο συναίσθημα εμφανίζεται ως κυρίαρχο στη διάρκεια του μαθήματος;

Το συναίσθημα που εμφανίζεται ως το πιο κυρίαρχο στις απαντήσεις των μαθητών είναι η ελπίδα ( $M=3,38$ ), γεγονός που υποδηλώνει ότι οι μαθητές βλέπουν το μάθημα των Θρησκευτικών ως κάτι θετικό, πιθανώς λόγω της θεματικής του φύσης και της σύνδεσής του με αξίες και προσωπικές πεποιθήσεις.

Η υπερηφάνεια ( $M=3,25$ ) αποτελεί επίσης σημαντικό συναίσθημα, καθώς φαίνεται ότι οι μαθητές αισθάνονται ικανοποίηση για τις επιδόσεις τους ή τη συμμετοχή τους στο μάθημα.

Αντίθετα, ο θυμός ( $M=2,10$ ) και η απελπισία ( $M=1,77$ ) καταγράφουν τις χαμηλότερες τιμές, δείχνοντας ότι οι μαθητές σπάνια βιώνουν έντονα αρνητικά συναισθήματα κατά τη διάρκεια του μαθήματος.

Διάγραμμα 6.4.1.3: Σύγκριση συναισθημάτων



#### 6.4.2. Υπάρχουν διαφορές στα συναισθήματα μεταξύ αγοριών και κοριτσιών;

Η ανάλυση των δεδομένων ανέδειξε ότι τα κορίτσια τείνουν να έχουν ελαφρώς υψηλότερα επίπεδα απόλαυσης ( $M=3,19$  έναντι  $M=3,07$  στα αγόρια) και ελπίδας ( $M=3,41$  έναντι  $M=3,34$ ), γεγονός που δείχνει ότι αντιλαμβάνονται το μάθημα πιο θετικά σε σχέση με τα αγόρια. Αντίθετα, τα αγόρια σημείωσαν υψηλότερες τιμές σε αρνητικά συναισθήματα όπως θυμός ( $M=2,19$  έναντι  $M=2,03$ ) και πλήξη ( $M=2,64$  έναντι  $M=2,57$ ), υποδηλώνοντας ότι υπάρχει μια τάση τα αγόρια να βιώνουν το μάθημα ως λιγότερο ενδιαφέρον ή να αισθάνονται πιο αποστασιοποιημένα.

**Πίνακας 6.4.2.: Τα συναισθήματα σε σχέση με το φύλο**

Φύλο	Στατιστικό	Απόλαυση	Απελπισία	Άγχος	Ελπίδα	Θυμός	Πλήξη	Υπερηφάνεια	Ντροπή
ΑΓΟΡΙ	Mean	3,07	1,9	1,85	3,34	2,19	2,64	3,18	1,88
	N	123	123	123	123	123	123	123	123
	Std. Deviation	0,9	0,81	0,7	0,79	0,94	1,03	0,88	0,84
ΚΟΡΙΤΣΙ	Mean	3,19	1,68	1,82	3,41	2,03	2,57	3,3	2,08
	N	177	177	177	177	177	177	177	177
	Std. Deviation	0,91	0,72	0,67	0,86	0,91	1,06	0,94	0,95
Total	Mean	3,14	1,77	1,83	3,38	2,1	2,6	3,25	2
	N	300	300	300	300	300	300	300	300
	Std. Deviation	0,91	0,77	0,68	0,83	0,93	1,05	0,92	0,91

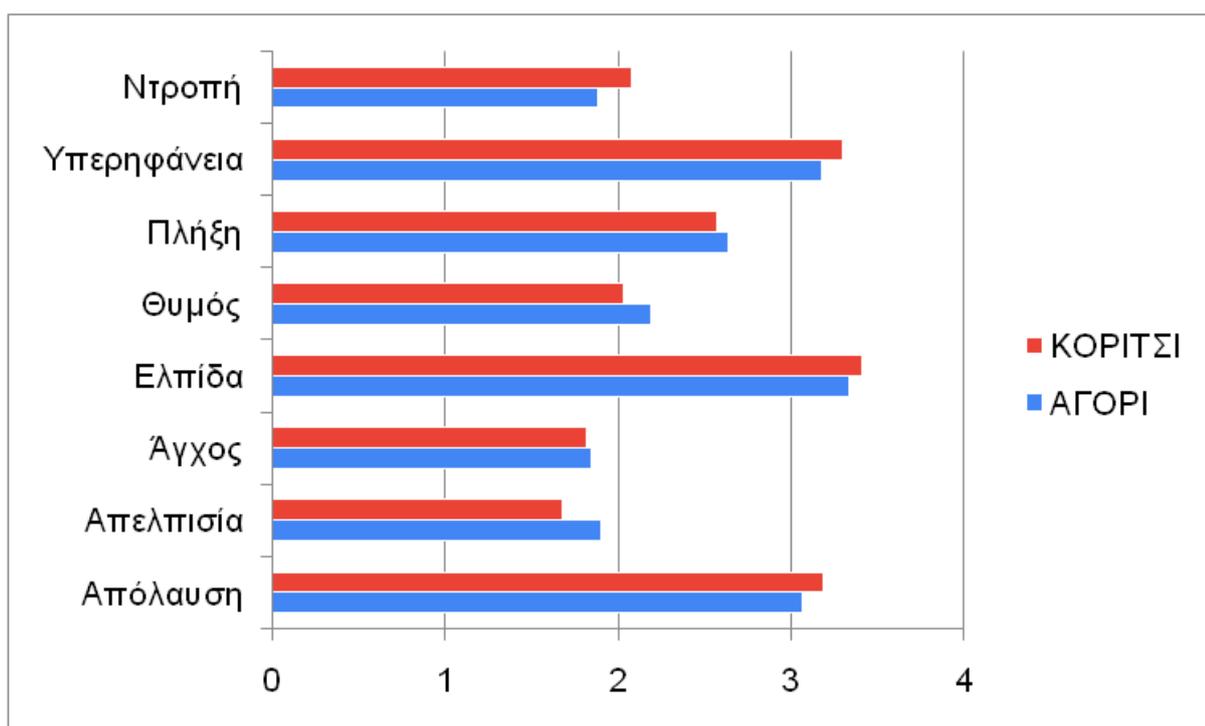
Ωστόσο, η ανάλυση διακύμανσης (ANOVA) έδειξε ότι μόνο το συναίσθημα της απελπισίας (Hopelessness) παρουσιάζει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των φύλων ( $F = 5.846$ ,  $p = 0.016$ ), με τα κορίτσια να εμφανίζουν χαμηλότερα επίπεδα απελπισίας ( $M=1.68$ ) σε σχέση με τα αγόρια ( $M=1.9$ ). Αυτό υποδηλώνει ότι τα κορίτσια, αν και μπορεί να αισθάνονται μεγαλύτερη πίεση να αποδώσουν καλά (όπως δείχνει η οριακά υψηλότερη ντροπή), δεν βιώνουν την ίδια αίσθηση απογοήτευσης ή μαθησιακής αδυναμίας στο μάθημα.

Για τα υπόλοιπα συναισθήματα, παρά τις μικρές διαφορές στις μέσες τιμές, οι τιμές  $p$  ήταν μεγαλύτερες από 0.05, γεγονός που δείχνει ότι αυτές οι διαφορές δεν είναι στατιστικά σημαντικές και πιθανώς οφείλονται σε τυχαία διακύμανση των δεδομένων. Η ντροπή (Shame) είχε  $p = 0.061$ , το

οποίο είναι οριακά μη σημαντικό, γεγονός που μπορεί να δείχνει μια τάση διαφοροποίησης ανάμεσα στα φύλα, αλλά χωρίς ισχυρή στατιστική επιβεβαίωση.

Συμπερασματικά, αν και τα κορίτσια φαίνεται να έχουν γενικά πιο θετική στάση απέναντι στο μάθημα και τα αγόρια εμφανίζουν υψηλότερα επίπεδα θυμού και πλήξης, η στατιστική ανάλυση έδειξε ότι μόνο η απελπισία διαφέρει σημαντικά μεταξύ των φύλων. Αυτό μπορεί να σχετίζεται με τις διαφορετικές στρατηγικές αντιμετώπισης που υιοθετούν τα αγόρια και τα κορίτσια απέναντι σε ακαδημαϊκές δυσκολίες ή στο συγκεκριμένο περιβάλλον του μαθήματος των Θρησκευτικών.

**Διάγραμμα 6.4.2.: Σύγκριση συναισθημάτων ανά φύλο**



#### **6.4.3. Παρατηρούνται διαφοροποιήσεις μεταξύ μαθητών διαφορετικών σχολικών μονάδων ως προς τα συναισθήματα που βιώνουν στο μάθημα;**

Από την ανάλυση ανά σχολική μονάδα, προκύπτουν ενδιαφέροντα ευρήματα. Σε τέσσερα από τα πέντε σχολεία, το κυρίαρχο συναίσθημα είναι η ελπίδα, ενώ σε ένα σχολείο (Σχολείο Ε) κυριαρχεί το συναίσθημα της υπερηφάνειας.

**Πίνακας 6.4.3.: Τα συναισθήματα ανά σχολείο**

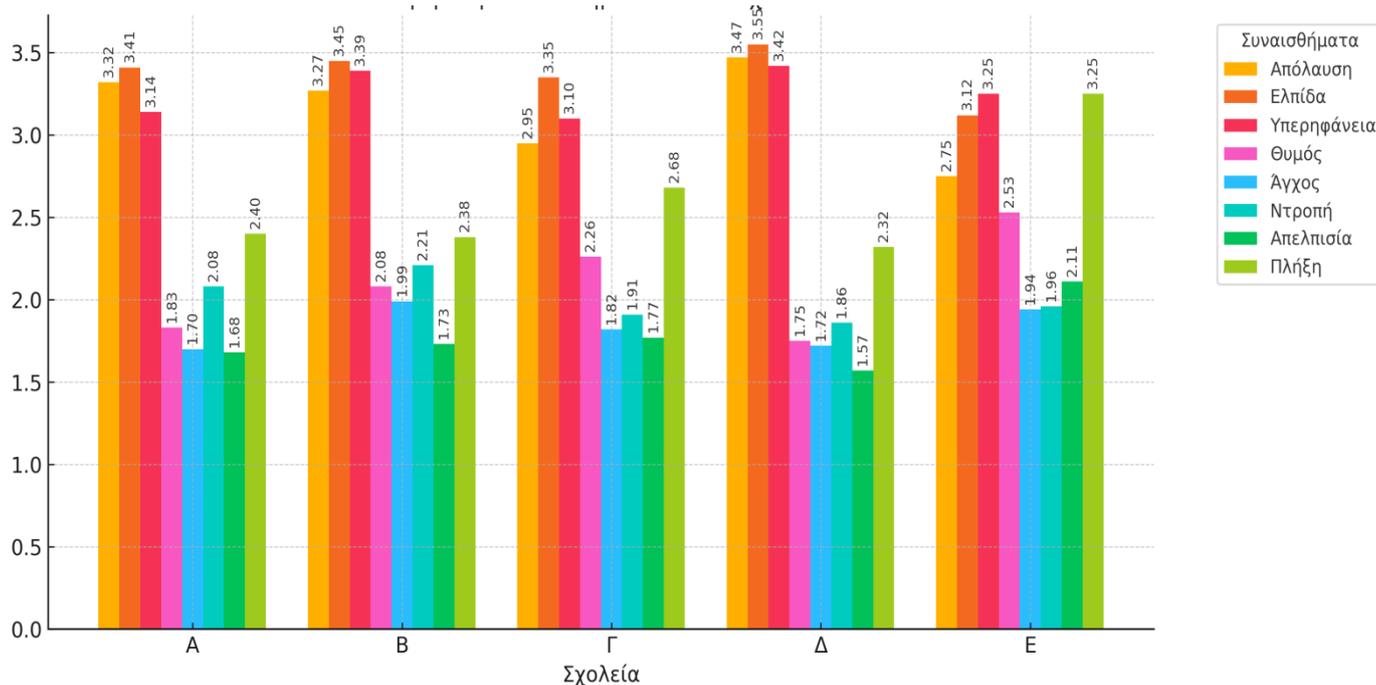
Σχολείο	Απόλαυση	Ελπίδα	Υπερηφάνεια	Θυμός	Άγχος	Ντροπή	Απελπισία	Βαρεμάρα	Επικρατέστερο Συναίσθημα
A	3.32	3.41	3.14	1.83	1.7	2.08	1.68	2.4	Ελπίδα
B	3.27	3.45	3.39	2.08	1.99	2.21	1.73	2.38	Ελπίδα
Γ	2.95	3.35	3.1	2.26	1.82	1.91	1.77	2.68	Ελπίδα
Δ	3.47	3.55	3.42	1.75	1.72	1.86	1.57	2.32	Ελπίδα
E	2.75	3.12	3.25	2.53	1.94	1.96	2.11	3.25	Υπερηφάνεια

Παρατηρούνται διαφορές στις τιμές της απόλαυσης, καθώς στο Σχολείο Δ η απόλαυση είναι υψηλότερη (M=3,47) σε σχέση με το Σχολείο E (M=2,75), όπου η χαμηλότερη τιμή δείχνει ότι οι μαθητές μπορεί να μην βρίσκουν το μάθημα τόσο ενδιαφέρον.

Η πλήξη (M=3,25 στο Σχολείο E έναντι M=2,32 στο Σχολείο Δ) διαφοροποιείται σημαντικά μεταξύ σχολείων, γεγονός που δείχνει ότι το εκπαιδευτικό περιβάλλον ή ο τρόπος διδασκαλίας μπορεί να επηρεάζει την αντίληψη των μαθητών για το μάθημα.

Το άγχος και η απελπισία δεν φαίνεται να διαφοροποιούνται σημαντικά μεταξύ των σχολείων, υποδηλώνοντας ότι οι μαθητές γενικά δεν αντιμετωπίζουν έντονο στρες στο μάθημα των Θρησκευτικών ανεξαρτήτως σχολικού περιβάλλοντος.

**Διάγραμμα 6.4.3: Σύγκριση συναισθημάτων ανά σχολείο**



## 6.5. Σύνοψη

Η ανάλυση των δεδομένων δείχνει ότι το μάθημα των Θρησκευτικών συνοδεύεται κυρίως από θετικά συναισθήματα, όπως ελπίδα, υπερηφάνεια και απόλαυση. Τα αρνητικά συναισθήματα, όπως το άγχος, η απόγνωση και ο θυμός, καταγράφουν χαμηλές τιμές, γεγονός που δείχνει ότι το μάθημα δεν δημιουργεί έντονες αρνητικές εμπειρίες στους μαθητές.

Παρατηρούνται μικρές διαφορές μεταξύ αγοριών και κοριτσιών, με τα κορίτσια να βιώνουν το μάθημα πιο θετικά, ενώ τα αγόρια να αναφέρουν περισσότερη πλήξη και θυμό. Επίσης, υπάρχουν διαφοροποιήσεις ανάμεσα σε διαφορετικά σχολεία, πιθανώς λόγω διαφορών στις διδακτικές προσεγγίσεις ή στο μαθησιακό περιβάλλον.

Η πραγματοποίηση ελέγχου αξιοπιστίας ενίσχυσε τη μεθοδολογική εγκυρότητα της έρευνας, επιβεβαιώνοντας ότι τα αποτελέσματα που προέκυψαν είναι αξιόπιστα και συνεκτικά. Αυτό σημαίνει ότι τα συμπεράσματα που εξάγονται από την ανάλυση μπορούν να αξιοποιηθούν με ασφάλεια για την κατανόηση των συναισθηματικών αποκρίσεων των μαθητών στο μάθημα των Θρησκευτικών.

## **7. ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7<sup>ο</sup>: Σύνθεση Ευρημάτων και Αποτελεσμάτων**

### **7.1. Συνοπτική Επισκόπηση των Κύριων Ευρημάτων**

Η ανάλυση των δεδομένων κατέδειξε ότι οι μαθητές της Β' Λυκείου βιώνουν κυρίως θετικά συναισθήματα κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας του μαθήματος των Θρησκευτικών. Τα συναισθήματα της ελπίδας και της υπερηφάνειας παρουσίασαν τις υψηλότερες τιμές στο ερωτηματολόγιο ΑΕQ, ενώ ακολούθησαν η απόλαυση και το ενδιαφέρον. Αντιθέτως, τα αρνητικά συναισθήματα όπως το άγχος, η απογοήτευση και η πλήξη καταγράφηκαν σε χαμηλότερα επίπεδα.

Παρατηρήθηκαν μικρές διαφοροποιήσεις μεταξύ αγοριών και κοριτσιών, με τα κορίτσια να εμφανίζουν οριακά υψηλότερες τιμές σε θετικά συναισθήματα, χωρίς ωστόσο οι διαφορές να είναι στατιστικά σημαντικές. Παρόμοια τάση παρατηρήθηκε και σε σχέση με τις διαφορετικές σχολικές μονάδες, όπου το σχολικό περιβάλλον και η διδακτική προσέγγιση φαίνεται να επηρεάζουν τη συναισθηματική εμπλοκή.

### **7.2. Συζήτηση και Ερμηνεία των Αποτελεσμάτων**

Στην ενότητα αυτή, η ανάλυση μετατοπίζεται από την απλή παρουσίαση των ευρημάτων στην ερμηνευτική τους συζήτηση. Τα στατιστικά αποτελέσματα της έρευνας τοποθετούνται εδώ στο θεωρητικό τους πλαίσιο, με στόχο να φωτιστούν οι υποκείμενες συναισθηματικές δυναμικές που αναδείχθηκαν στην τάξη των Θρησκευτικών και να διερευνηθούν οι παιδαγωγικές τους προεκτάσεις.

Το κεντρικό και πλέον ισχυρό εύρημα της έρευνας είναι η αδιαμφισβήτητη κυριαρχία των θετικών συναισθημάτων, και συγκεκριμένα της ελπίδας και της υπερηφάνειας, στη συναισθηματική εμπειρία των μαθητών. Η ερμηνεία του φαινομένου αυτού μπορεί να θεμελιωθεί στη Θεωρία Ελέγχου-Αξίας (Control-Value Theory) του Pekrun (2006). Η ελπίδα, ως ένα προσανατολισμένο στο μέλλον ενεργοποιητικό συναίσθημα, υποδηλώνει ότι οι μαθητές διαμορφώνουν μια θετική προσδοκία για τη μαθησιακή τους πορεία, αντιλαμβανόμενοι ότι διαθέτουν τις ικανότητες να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του μαθήματος (υψηλή αντίληψη ελέγχου). Αυτή η αίσθηση ενδυναμώνεται από το συναίσθημα της υπερηφάνειας, το οποίο σχετίζεται με την αναγνώριση της προσωπικής συμβολής και επιτυχίας. Παράλληλα, η υψηλή αντίληψη αξίας του μαθήματος φαίνεται να πηγάζει από την ίδια τη φύση του περιεχομένου του, το οποίο, στο πλαίσιο των σύγχρονων Προγραμμάτων Σπουδών, υπερβαίνει τη στεία μετάδοση γνώσεων και εστιάζει σε ζητήματα υπαρξιακού, ηθικού και

κοινωνικού προβληματισμού που άπτονται άμεσα της διαδικασίας διαμόρφωσης της ταυτότητας των εφήβων.

Επιπροσθέτως, η επικράτηση αυτών των θετικών συναισθημάτων δεν αποτελεί απλώς μια ευχάριστη συνθήκη, αλλά ενδέχεται να έχει και σημαντικές γνωστικές προεκτάσεις. Σύμφωνα με τη Θεωρία Διεύρυνσης και Δόμησης (Broaden-and-Build Theory) της Fredrickson (2005), θετικά συναισθήματα όπως η απόλαυση και η ελπίδα διευρύνουν το γνωστικό πεδίο και την ευελιξία της σκέψης. Στο πλαίσιο των Θρησκευτικών, αυτό μπορεί να μεταφράζεται σε αυξημένη προθυμία των μαθητών να εμπλακούν σε πολύπλοκες ιδέες, να εξετάσουν εναλλακτικές οπτικές και να αναπτύξουν κριτική σκέψη, δημιουργώντας έτσι έναν ενάρετο κύκλο όπου η θετική συναισθηματική εμπλοκή και η ουσιαστική μάθηση αλληλοτροφοδοτούνται.

Εντούτοις, η ανάλυση δεν θα ήταν πλήρης χωρίς την προσεκτική εξέταση του βασικού αρνητικού ευρήματος: την ανάδειξη της πλήξης ως του πιο έντονου, αν και μη κυρίαρχου, αρνητικού συναισθήματος. Η παρουσία της πλήξης λειτουργεί ως αντίστιξη στη γενική θετική εικόνα και πιθανότατα υποδεικνύει μια ανομοιογένεια στην εφαρμογή των σύγχρονων διδακτικών πρακτικών. Η πλήξη, κατά τον Pekrun (2006), είναι το κατ' εξοχήν απενεργοποιητικό συναίσθημα που προκύπτει από συνθήκες χαμηλής αντίληψης ελέγχου και αξίας. Ενδέχεται, λοιπόν, για ένα τμήμα των μαθητών, το μάθημα να διολισθαίνει σε πιο παραδοσιακές, δασκαλοκεντρικές μορφές, οι οποίες περιορίζουν την ενεργό συμμετοχή και αποτυγχάνουν να συνδέσουν το περιεχόμενο με τα σύγχρονα βιώματα των εφήβων. Η ισχυρή θετική συσχέτιση που καταγράφηκε στα αποτελέσματα μεταξύ πλήξης και θυμού είναι ιδιαίτερα αποκαλυπτική, καθώς υποδηλώνει ότι η πλήξη δεν βιώνεται ως παθητική αδιαφορία, αλλά μπορεί να μετατραπεί σε ενεργητική ενόχληση και ματαίωση.

Ένα κρίσιμο ερμηνευτικό ερώτημα που προκύπτει επίσης είναι κατά πόσο η καταγεγραμμένη πλήξη αποτελεί ειδικό χαρακτηριστικό της εμπειρίας στο μάθημα των Θρησκευτικών ή αν απηχεί μια γενικότερη στάση των σύγχρονων εφήβων. Αναμφίβολα, ένα ποσοστό της πλήξης μπορεί να αποδοθεί σε εξωγενείς παράγοντες, όπως η εξοικείωση των νέων με τα ταχέως εναλλασσόμενα ψηφιακά ερεθίσματα, που καθιστούν το παραδοσιακό σχολικό περιβάλλον λιγότερο ελκυστικό. Ωστόσο, δύο ισχυρά ευρήματα της παρούσας έρευνας υποδεικνύουν ότι η πλήξη συνδέεται πρωτίστως με ενδογενείς, παιδαγωγικούς παράγοντες. Πρώτον, η ισχυρή θετική της συσχέτιση με τον θυμό υποδηλώνει μια ενεργητική αντίδραση σε μια μαθησιακή συνθήκη που βιώνεται ως ματαιωτική, και όχι ως παθητική αδιαφορία. Δεύτερον, και κυριότερον, η στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση των επιπέδων της πλήξης μεταξύ των σχολικών μονάδων αποδεικνύει ότι δεν είναι ο «έφηβος» που βαριέται γενικά, αλλά ο «έφηβος σε μια συγκεκριμένη τάξη». Αυτό καταδεικνύει τον

καταλυτικό ρόλο του εκπαιδευτικού και των διδακτικών του πρακτικών ως τον κυριότερο παράγοντα που μπορεί είτε να μετριάσει είτε να εντείνει αυτή τη γενική τάση προς την πλήξη, μετατρέποντας τη δυνητικά σε μια εμπειρία ενεργού συμμετοχής ή ενεργητικής απόρριψης.

Σε αυτό το σημείο, είναι καθοριστικής σημασίας να συνυπολογιστεί ένας κρίσιμος παράγοντας του ερευνητικού σχεδιασμού: η επιλογή των εκπαιδευτικών. Η έρευνα, όπως αναφέρθηκε στη μεθοδολογία, διεξήχθη από έμπειρους θεολόγους-μέντορες, οι οποίοι είναι άρτια καταρτισμένοι στις σύγχρονες παιδαγωγικές προσεγγίσεις που προωθεί το ισχύον Πρόγραμμα Σπουδών. Αυτή η μεθοδολογική επιλογή, ενώ ενισχύει την εσωτερική εγκυρότητα της μελέτης, θέτει ταυτόχρονα ένα κρίσιμο ερμηνευτικό ερώτημα: σε ποιο βαθμό τα θετικά αποτελέσματα οφείλονται στο ίδιο το μάθημα και σε ποιο βαθμό στην υψηλή παιδαγωγική επάρκεια των συγκεκριμένων διδασκόντων; Είναι εύλογο να θεωρηθεί ότι εάν το δείγμα των εκπαιδευτικών ήταν τυχαίο, τα αποτελέσματα θα ήταν σημαντικά διαφοροποιημένα. Μια τυχαία δειγματοληψία θα περιελάμβανε αναπόφευκτα ένα ευρύτερο φάσμα διδακτικών πρακτικών, συμπεριλαμβανομένων και πιο παραδοσιακών προσεγγίσεων. Σε ένα τέτοιο σενάριο, είναι πιθανό οι μέσες τιμές των θετικών συναισθημάτων να ήταν χαμηλότερες, ενώ η πλήξη, ο θυμός και η απελπισία θα κατέγραφαν υψηλότερες τιμές. Επομένως, τα τρέχοντα ευρήματα θα πρέπει να ερμηνευθούν όχι ως μια αποτύπωση της «μέσης» πραγματικότητας στα ελληνικά σχολεία, αλλά ως μια ένδειξη της δυναμικής του μαθήματος υπό ιδανικές συνθήκες διδασκαλίας. Αυτό αναδεικνύει τον εκπαιδευτικό ως τον απόλυτο καταλύτη της συναισθηματικής εμπειρίας στην τάξη.

Πέραν όμως των ψυχοπαιδαγωγικών ερμηνειών, θα ήταν παράλειψη να μην εξεταστεί η πιθανή επίδραση του ίδιου του περιεχομένου της χριστιανικής διδασκαλίας στην καλλιέργεια των συγκεκριμένων συναισθημάτων. Η ελπίδα, ως το κυρίαρχο συναίσθημα, κατέχει κεντρική θέση στη χριστιανική θεολογία, η οποία είναι κατ' εξοχήν εσχατολογική. Το κεντρικό μήνυμα της Ανάστασης, της νίκης επί του θανάτου και της προσδοκίας της Βασιλείας του Θεού, συνιστά μια θεμελιώδη αφήγηση ελπίδας. Εύκολα θα μπορούσε να θεωρηθεί ότι η επαφή των μαθητών με αυτή την κοσμοθεωρία, ακόμα και μέσα από ένα σύγχρονο και ανοιχτό πρόγραμμα σπουδών, μπορεί να καλλιεργεί μια στάση αισιοδοξίας και θετικής προοπτικής. Παρομοίως, το συναίσθημα της υπερηφάνειας, όπως μετράται εδώ —όχι ως αμαρτωλή έπαρση, αλλά ως αίσθηση αξίας και αυτοσεβασμού—, θα μπορούσε να συνδέεται με τη χριστιανική ανθρωπολογία που διδάσκει ότι ο άνθρωπος είναι πλασμένος «κατ' εικόνα Θεού». Η έμφαση στην εγγενή αξία και την ιερότητα του κάθε ανθρώπινου προσώπου, όπως αυτή αναδεικνύεται μέσα από τη διδασκαλία του Ιησού και την

πατερική σκέψη, ενδέχεται να ενισχύει την αυτοεκτίμηση των μαθητών και να καλλιεργεί μια υγιή υπερηφάνεια για την προσωπική τους συνεισφορά και τις ικανότητές τους.

Η διερεύνηση των διαφορών βάσει φύλου αποκάλυψε μια πολυεπίπεδη εικόνα. Το στατιστικά σημαντικό εύρημα της χαμηλότερης **απελπισίας** στα κορίτσια είναι αξιοσημείωτο. Ενώ η διεθνής βιβλιογραφία συχνά τα συνδέει με υψηλότερα επίπεδα άγχους, το παρόν εύρημα ενδέχεται να υποδεικνύει είτε μια ιδιαίτερη συναισθηματική ανθεκτικότητα στο συγκεκριμένο γνωστικό αντικείμενο, είτε αποτελεσματικότερες στρατηγικές διαχείρισης της ακαδημαϊκής πρόκλησης. Οι παρατηρούμενες τάσεις, αν και μη στατιστικά σημαντικές, που θέλουν τα κορίτσια να βιώνουν ελαφρώς εντονότερα τα θετικά συναισθήματα και τα αγόρια την πλήξη, συνάδουν με τη διεθνή βιβλιογραφία (Goetz et al., 2008) και πιθανόν αντανακλούν βαθύτερα κοινωνικοπολιτισμικά πρότυπα σχετικά με τη σχολική επιμέλεια και τη συναισθηματική έκφραση.

Τέλος, είναι καθοριστικής σημασίας να ενταχθούν τα ευρήματα στο ιστορικό τους πλαίσιο: τη μετά-COVID-19 εποχή. Η έρευνα διεξήχθη σε μια περίοδο επιστροφής στην εκπαιδευτική κανονικότητα μετά από μια παρατεταμένη περίοδο αποστασιοποίησης και ψηφιακής διδασκαλίας, συνθήκες που αποδεδειγμένα επέφεραν συναισθηματική κόπωση. Το γεγονός ότι το μάθημα των Θρησκευτικών, μέσα σε αυτό το φορτισμένο πλαίσιο, κατάφερε όχι απλώς να αποφύγει την πρόκληση αρνητικών συναισθημάτων αλλά να καλλιεργήσει την ελπίδα και την υπερηφάνεια, υπογραμμίζει τον δυνητικά θεραπευτικό και υποστηρικτικό του ρόλο. Ενδεχομένως λειτούργησε ως ένας χώρος αναστοχασμού και επεξεργασίας των υπαρξιακών ζητημάτων που η πανδημία έφερε έντονα στο προσκήνιο για τους εφήβους.

### **7.3. Συμπεράσματα**

Η εμπειρική διερεύνηση ολοκληρώνεται με τη διατύπωση των τελικών συμπερασμάτων, τα οποία αποκρυσταλλώνουν τις απαντήσεις στα αρχικά ερευνητικά ερωτήματα μέσα από τον έλεγχο των υποθέσεων που τέθηκαν. Αναφορικά με την πρώτη υπόθεση (H1), τα ευρήματα την επιβεβαίωσαν πλήρως, αποκαλύπτοντας ένα συναισθηματικό τοπίο όπου τα θετικά βιώματα είναι σαφώς κυρίαρχα. Αυτό τεκμηριώνεται από τις υψηλές μέσες τιμές που κατέγραψαν η ελπίδα ( $M=3,38$ ) και η υπερηφάνεια ( $M=3,25$ ), οι οποίες υπερτερούν σημαντικά έναντι των χαμηλών τιμών των αρνητικών συναισθημάτων, όπως το άγχος ( $M=1,83$ ) και η απελπισία ( $M=1,77$ ).

Όσον αφορά τη δεύτερη υπόθεση (H2), περί διαφοροποιήσεων βάσει φύλου, η επιβεβαίωση ήταν μερική. Αν και παρατηρήθηκε η τάση τα κορίτσια να αναφέρουν ελαφρώς πιο θετικά συναισθήματα και τα αγόρια περισσότερη πλήξη, η μόνη στατιστικά σημαντική διαφορά εντοπίστηκε στο συναίσθημα της απελπισίας, όπου τα αγόρια, όπου τα αγόρια ανέφεραν στατιστικά σημαντικά υψηλότερα επίπεδα ( $p=0,016$ ) σε σχέση με τα κορίτσια.

Τέλος, η τρίτη υπόθεση (H3) η οποία προέβλεπε τη διαφοροποίηση των συναισθημάτων μεταξύ των σχολικών μονάδων, επιβεβαιώθηκε. Η ανάλυση ανέδειξε στατιστικά σημαντικές διαφορές, κυρίως στην απόλαυση και στην πλήξη, υποδεικνύοντας ότι το ιδιαίτερο κλίμα και οι διδακτικές πρακτικές του κάθε σχολείου διαδραματίζουν καθοριστικό ρόλο στη συναισθηματική εμπειρία των μαθητών.

Οι υποθέσεις της έρευνας θεμελιώθηκαν στην υπάρχουσα βιβλιογραφία, και η επιβεβαίωσή τους ενισχύει τη θέση ότι τα συναισθήματα παίζουν καθοριστικό ρόλο στη διδακτική αποτελεσματικότητα και στη μαθησιακή διαδικασία στο συγκεκριμένο γνωστικό αντικείμενο.

#### **7.4. Η Σημασία της Έρευνας και Παιδαγωγικοί Προβληματισμοί**

Η παρούσα μελέτη φιλοδοξεί να συμβάλει στον ακαδημαϊκό διάλογο, προσφέροντας νεότερα εμπειρικά δεδομένα για τον συναισθηματικό αντίκτυπο της Θρησκευτικής Εκπαίδευσης στην Ελλάδα, ένα πεδίο όπου η έρευνα είναι περιορισμένη, επιβεβαιώνοντας παράλληλα τη χρησιμότητα διεθνών θεωρητικών μοντέλων, όπως αυτό του Pekrun, στο ελληνικό εκπαιδευτικό πλαίσιο. Η σημασία της δεν έγκειται στην παροχή οριστικών απαντήσεων, αλλά στη γένεση παιδαγωγικών προβληματισμών που μπορεί να αποδειχθούν χρήσιμοι για διάφορους αποδέκτες.

Σε πρακτικό επίπεδο, τα ευρήματα έχουν σημαντικές παιδαγωγικές εφαρμογές και είναι χρήσιμα για πολλαπλούς αποδέκτες. Για τους εκπαιδευτικούς, η έρευνα λειτουργεί ως ένα διαγνωστικό εργαλείο, αποκαλύπτοντας τη σημασία της συναισθηματικής διάστασης της διδασκαλίας. Η γνώση ότι οι μαθητές βιώνουν ελπίδα και υπερηφάνεια μπορεί να αξιοποιηθεί για την ενίσχυση της αυτοπεποίθησής τους, ενώ η αναγνώριση της πλήξης καθιστά επιτακτική την ανάγκη για ποικιλία στις διδακτικές μεθόδους. Πρακτικές όπως η ομαδοσυνεργατική μάθηση, η αξιοποίηση της τέχνης, ο διάλογος πάνω σε σύγχρονα ηθικά διλήμματα και η ενσωμάτωση ψηφιακών εργαλείων μπορούν να μεγιστοποιήσουν την ενεργό εμπλοκή και να ελαχιστοποιήσουν την αποστασιοποίηση.

Για τους υπεύθυνους χάραξης εκπαιδευτικής πολιτικής και τους σχεδιαστές αναλυτικών προγραμμάτων, τα αποτελέσματα παρέχουν ισχυρή εμπειρική στήριξη για τη συνέχιση και την ενίσχυση του σύγχρονου, ανοικτού και βιωματικού προσανατολισμού του μαθήματος. Επιβεβαιώνουν ότι η απομάκρυνση από ένα αυστηρά κατηχητικό μοντέλο έχει θετικό συναισθηματικό αντίκτυπο στους εφήβους, συμβάλλοντας στην ολόπλευρη ανάπτυξή τους.

### **7.5. Περιορισμοί και Προτάσεις για Μελλοντική Έρευνα**

Η αντικειμενική αποτίμηση της παρούσας εργασίας επιβάλλει την αναγνώριση των περιορισμών της, οι οποίοι ταυτόχρονα λειτουργούν ως εναύσματα για μελλοντική έρευνα. Αρχικά, το δείγμα της έρευνας, αν και ικανοποιητικού μεγέθους, προέρχεται αποκλειστικά από σχολεία της Αττικής, γεγονός που καθιστά επισφαλή τη γενίκευση των συμπερασμάτων στο σύνολο του μαθητικού πληθυσμού της χώρας. Επιπλέον, η χρονική στιγμή της διεξαγωγής, μετά την πρωτόγνωρη εμπειρία της πανδημίας, ενδέχεται να έχει επιδράσει στις συναισθηματικές αποκρίσεις με τρόπους που δεν είναι δυνατόν να αποτιμηθούν πλήρως. Τέλος, η μελέτη δεν ελέγχει συστηματικά την επίδραση της μεταβλητής του εκπαιδευτικού ή του γενικότερου σχολικού κλίματος, παράγοντες που αναμφίβολα διαμορφώνουν τη συναισθηματική εμπειρία των μαθητών .

Λαμβάνοντας υπόψη τα παραπάνω, προτείνονται οι ακόλουθες κατευθύνσεις για μελλοντική έρευνα. Κρίνεται αναγκαία η διεξαγωγή μιας πανελλαδικής, ποσοτικής έρευνας με στρωματοποιημένη δειγματοληψία, ώστε να διερευνηθούν πιθανές διαφορές μεταξύ αστικών και αγροτικών περιοχών. Παράλληλα, η ποσοτική προσέγγιση θα μπορούσε να συμπληρωθεί από μια ποιοτική έρευνα (π.χ. ημι-δομημένες συνεντεύξεις, ομάδες εστίασης), η οποία θα εμβαθύνει στο «γιατί» πίσω από τους αριθμούς, εξερευνώντας τις υποκειμενικές ερμηνείες που δίνουν οι ίδιοι οι μαθητές στα συναισθήματά τους. Τέλος, μια διαχρονική (longitudinal) μελέτη, που θα παρακολουθεί την ίδια ομάδα μαθητών για περισσότερα από ένα σχολικά έτη, θα προσέφερε ανεκτίμητες πληροφορίες για τη σταθερότητα και την εξέλιξη των συναισθημάτων τους απέναντι στο μάθημα των Θρησκευτικών.

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

### Ελληνόγλωσση Βιβλιογραφία

- Αλιβιζάτος, Ν. Κ. (2012). *Το Σύνταγμα και οι εχθροί του: 1974-2011*. Πόλις.
- Αυγουστίνος, Α. (1958). *Αι εξομολογήσεις* (Α. Δαλέζιος, Μεταφρ.).
- Βάσσου, Χ. (2020). *Κίνητρα μάθησης και συναισθηματική εμπλοκή στη σχολική τάξη: Μια εμπειρική έρευνα στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση* [Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή]. Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Γιαγκάζογλου, Σ. (2013). Η φυσιολογία και ο προσανατολισμός του νέου Προγράμματος Σπουδών στα Θρησκευτικά. Στο Σ. Γιαγκάζογλου & Π. Καλαϊτζίδης (Επιμ.), *Τα θρησκευτικά στο σύγχρονο σχολείο: Ο διάλογος και η κριτική για το νέο πρόγραμμα σπουδών* (σσ. 27-88). Αρμός.
- Γιανναράς, Χ. (1987). *Η ελευθερία του ήθους*. Δόμος.
- Γιανναράς, Χ. (2017). *Το πρόσωπο και ο έρωας*. Ίκαρος.
- Ζηζιούλας, Ι. (1992). *Η Κτίση ως Εύχαριστία*. Άκρίτας.
- Θεολόγος, Σ. ο. (1986). *154 Πρακτικά και Θεολογικά κεφάλαια* (Τομ. Δ, Α. Γαλίτης, Μεταφρ.). Το περιβόλι της Παναγίας.
- Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής. (2021). *Προγράμματα Σπουδών για το Γνωστικό Αντικείμενο των Θρησκευτικών, Δημοτικού, Γυμνασίου και Γενικού Λυκείου*. Φύλλο Εφημερίδας της Κυβερνήσεως 4172/Β/09-09-2021.
- Καλαϊτζίδης, Π. (2013). Για το διάλογο των θρησκειών και των πολιτισμών στο Μάθημα των Θρησκευτικών. Στο Σ. Γιαγκάζογλου, Α. Νευροκοπλής, & Γ. Στριλιγκάς (Επιμ.), *Τα θρησκευτικά στο σύγχρονο σχολείο: Ο διάλογος και η κριτική για το νέο πρόγραμμα σπουδών* (σσ. 367-388). Αρμός.
- Καραβιδόπουλος, Ι. Δ. (2008). *Το κατά Μάρκον Ευαγγέλιον*. Εκδόσεις Π. Πουρναρά.
- Κλημεντιώτη, Χ. (2019). *Παιδαγωγική επικοινωνία στη σχολική τάξη: Οι συναισθηματικές εμπειρίες των μαθητών Ε' και Στ' τάξης στα Μαθηματικά* [Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή]. Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Κουκουνάρας Λιάγκης, Μ. (2009). *Ο Θεός ο δικός μου, ο δικός σου. Πολιτισμός, Εκπαίδευση, Ετερότητα*. Γρηγόρης.
- Κουκουνάρας Λιάγκης, Μ. (2015). *Επιστήμες της Παιδαγωγικής και Πρώτη Εφηβεία. Συμβολή στη διδακτική μεθοδολογία της Θρησκευτικής Εκπαίδευσης*. Gutenberg.
- Κουκουνάρας-Λιάγκης, Μ. (2020). Η Θρησκευτική Εκπαίδευση στην Ελλάδα πάλι αλλάζει. *Ελληνική Περιοδική Έκδοση για τη Θρησκευτική Εκπαίδευση*, 3(1), 9-16.  
<https://doi.org/10.30457/031120201>

- Μαντζαρίδης, Γ. Ι. (2005). *Χριστιανική Ηθική*. Εκδόσεις Π. Πουρναρά.
- Ματσούκας, Ν. Α. (2007). *Δογματική και Συμβολική Θεολογία Γ': Ανακεφαλαίωσις εν Χριστώ και θέωσις*. Εκδόσεις Π. Πουρναρά.
- Μητροπολίτης Ναυπάκτου, Ιερόθεος. (2004). *Ορθόδοξη Ψυχοθεραπεία: Πατερική θεραπευτική αγωγή*. Ιερά Μονή Γενεθλίου της Θεοτόκου.
- Νέλλας, Π. (2004). *Ζώνον Θεούμενον*. Δόμος.
- Η Καινή Διαθήκη: Το πρωτότυπο κείμενο με μετάφραση στη δημοτική*. (2003). (Ι. Γ. Π. Βασιλειάδης, Μεταφρ.). Ελληνική Βιβλική Εταιρεία.

### **Ξενόγλωσση Βιβλιογραφία**

- Ahmed, S. (2014). *The cultural politics of emotion* (2nd ed.). Edinburgh University Press.
- Bar-On, R. (1997). *Bar-On Emotional Quotient Inventory (EQ-i): Technical manual*. Multi-Health Systems.
- Barrett, L. F. (2017). *How emotions are made: The secret life of the brain*. Houghton Mifflin Harcourt.
- Bloom, A. (1970). *Beginning to Pray*. Paulist Press.
- Boekaerts, M. (2010). The crucial role of motivation and emotion in classroom learning. *Emotion Review*, 2(1), 132–135. <https://doi.org/10.1177/1754073909344132>
- Bourdieu, P. (1977). *Outline of a Theory of Practice* (R. Nice, Trans.). Cambridge University Press.
- Brackett, M. A., & Rivers, S. E. (2014). Transforming students' lives with social and emotional learning. In R. Pekrun & L. Linnenbrink-Garcia (Eds.), *International Handbook of Emotions in Education* (pp. 368–388). Routledge.
- Busso, C., Bulut, M., Lee, C., & Kazemzadeh, A. (2008). IEMOCAP: Interactive emotional dyadic motion capture database. *Language Resources and Evaluation*, 42(4), 335–359. <https://doi.org/10.1007/s10579-008-9076-6>
- Calvo, R. A., & D'Mello, S. (2010). Affect detection: An interdisciplinary review of models, methods, and their applications. *IEEE Transactions on Affective Computing*, 1(1), 18–37. <https://doi.org/10.1109/T-AFFC.2010.1>
- Casey, B. J., Getz, S., & Galván, A. (2008). The adolescent brain. *Developmental Review*, 28(1), 62–77. <https://doi.org/10.1016/j.dr.2007.08.003>
- Cohen, J., & Espelage, D. L. (2020). School climate and bullying prevention. *Theory Into Practice*, 59(2), 155–165. <https://doi.org/10.1080/00405841.2019.1696039>

- Collins, R. (2004). *Interaction ritual chains*. Princeton University Press.
- Colombetti, G. (2014). *The feeling body: Affective science meets the enactive mind*. MIT Press.
- Commission on Religious Education. (2018). *Religion and worldviews: The future of religious education. Final report*. The Religious Education Council of England and Wales.
- Crenshaw, K. (1989). Demarginalizing the intersection of race and sex: A Black feminist critique of antidiscrimination doctrine. *University of Chicago Legal Forum*, 1989(1), 139–167.
- Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow: The psychology of optimal experience*. Harper & Row.
- D’Mello, S., & Graesser, A. (2012). Dynamics of affective states during complex learning. *Learning and Instruction*, 22(2), 145–157.  
<https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2011.10.001>
- Damasio, A. R. (1994). *Descartes' error: Emotion, reason, and the human brain*. G.P. Putnam's Sons.
- De Sousa, R. (1987). *The rationality of emotion*. MIT Press.
- Durkheim, É. (1995). *The elementary forms of religious life* (K. E. Fields, Trans.). The Free Press.
- Ekman, P. (1992). Are there basic emotions? *Psychological Review*, 99(3), 550–553.  
<https://doi.org/10.1037/0033-295X.99.3.550>
- Erricker, C. (2010). *Religious education: A conceptual and interdisciplinary approach for secondary level*. Routledge.
- Eysenck, M. W., Derakshan, N., Santos, R., & Calvo, M. G. (2007). Anxiety and cognitive performance: Attentional control theory. *Emotion*, 7(2), 336–353.  
<https://doi.org/10.1037/1528-3542.7.2.336>
- Fowler, J. W. (1981). *Stages of faith: The psychology of human development and the quest for meaning*. Harper & Row.
- Fredrickson, B. L. (2001). The role of positive emotions in positive psychology: The broaden-and-build theory of positive emotions. *American Psychologist*, 56(3), 218–226.  
<https://doi.org/10.1037/0003-066X.56.3.218>
- Fredrickson, B. L. (2005). The broaden-and-build theory of positive emotions. *Philosophical Transactions of the Royal Society B: Biological Sciences*, 359(1449), 1367–1377.  
<https://doi.org/10.1098/rstb.2004.1512>
- Goetz, T., Frenzel, A. C., Hall, N. C., & Pekrun, R. (2008). Antecedents of academic emotions: Testing the internal/external frame of reference model for academic enjoyment. *Contemporary Educational Psychology*, 33(1), 9–33.  
<https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2006.12.002>

- Goetz, T., & Hall, N. C. (2013). Emotion and achievement in the classroom. In J. Hattie & E. M. Anderman (Eds.), *International guide to student achievement* (pp. 192–195). Routledge.
- Goldie, P. (2000). *The emotions: A philosophical exploration*. Clarendon Press.
- Goleman, D. (1995). *Emotional Intelligence: Why It Can Matter More Than IQ*. Bantam Books.
- Green, M. C., & Brock, T. C. (2000). The role of transportation in the persuasiveness of public narratives. *Journal of Personality and Social Psychology*, 79(5), 701–721. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.79.5.701>
- Grimmitt, M. (2000). *Pedagogies of religious education: Case studies in the research and development of good pedagogic practice in RE*. McCrimmons.
- Gross, J. J. (2015). Emotion regulation: Current status and future prospects. *Psychological Inquiry*, 26(1), 1–26. <https://doi.org/10.1080/1047840X.2014.940781>
- Haidt, J. (2003). Elevation and the positive psychology of morality. In C. L. M. Keyes & J. Haidt (Eds.), *Flourishing: Positive psychology and the life well-lived* (pp. 275–289). American Psychological Association.
- Halstead, J. M. (2004). An Islamic concept of education. *Comparative Education*, 40(4), 517–529. <https://doi.org/10.1080/0305006042000284510>
- Hargreaves, A. (2000). Mixed emotions: Teachers' perceptions of their interactions with students. *Teaching and Teacher Education*, 16(8), 811–826. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(00\)00028-7](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(00)00028-7)
- Hefner, R. W. (2000). *Civil Islam: Muslims and democratization in Indonesia*. Princeton University Press.
- Heidegger, M. (1962). *Being and time* (J. Macquarrie & E. Robinson, Trans.). Harper & Row.
- Hochschild, A. R. (1983). *The managed heart: Commercialization of human feeling*. University of California Press.
- Immordino-Yang, M. H., & Damasio, A. (2007). We feel, therefore we learn: The relevance of affective and social neuroscience to education. *Mind, Brain, and Education*, 1(1), 3–10. <https://doi.org/10.1111/j.1751-228X.2007.00004.x>
- Jackson, R. (2004). *Rethinking religious education and plurality: Issues in diversity and pedagogy*. RoutledgeFalmer.
- Jennings, P. A., & Greenberg, M. T. (2009). The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of Educational Research*, 79(1), 491–525. <https://doi.org/10.3102/0034654308325693>
- Koelstra, S., Muhl, C., Soleymani, M., Lee, J.-S., Yazdani, A., Ebrahimi, T., Pun, T., Nijholt, A., & Patras, I. (2012). DEAP: A database for emotion analysis using physiological signals. *IEEE Transactions on Affective Computing*, 3(1), 18–31. <https://doi.org/10.1109/T-AFFC.2011.15>

- Kolb, D. A. (1984). *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. Prentice Hall.
- Koukounaras-Liagkis, M. (2019). *What kind of Religious is necessary for Education today? A multidimensional research in Greek context*. Gutenberg.
- Koukounaras-Liagkis, M. (2020). Changing students' and teachers' concepts and constructs of knowledge in RE in Greece. *British Journal of Religious Education*, 42(2), 152–166. <https://doi.org/10.1080/01416200.2019.1653262>
- Koukounaras-Liagkis, M. (2022). The Socio-Pedagogical Dynamics of Religious Knowledge in Religious Education: A Participatory Action-Research in Greek Secondary Schools on Understanding Diversity. *Religions*, 13(5), 395. <https://doi.org/10.3390/rel13050395>
- Larchet, J.-C. (2002). *The therapy of spiritual illness: An introduction to the ascetic tradition of the Orthodox Church*. Alexander Press.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511815355>
- Lazarus, R. S. (1991). *Emotion and adaptation*. Oxford University Press.
- LeDoux, J. (1996). *The emotional brain: The mysterious underpinnings of emotional life*. Simon & Schuster.
- LeDoux, J. E. (2014). Coming to terms with fear. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 111(8), 2871–2878. <https://doi.org/10.1073/pnas.1309716111>
- Lichtenfeld, S., Pekrun, R., Stupnisky, R. H., Reiss, K., & Murayama, K. (2012). Measuring students' emotions in the early years: The Achievement Emotions Questionnaire-Elementary School (AEQ-ES). *Learning and Individual Differences*, 22(2), 190–201. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2011.04.009>
- Linnenbrink, E. A. (2006). Emotion and student engagement. In S. L. Christenson, A. L. Reschly, & C. Wylie (Eds.), *Big theories revisited* (pp. 147–169). Emerald Group Publishing Limited.
- Linnenbrink-Garcia, L., & Pekrun, R. (2011). Students' emotions and academic engagement: Introduction to the special issue. *Contemporary Educational Psychology*, 36(1), 1–3. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2010.11.004>
- Lossky, V. (1976). *The mystical theology of the Eastern Church*. St. Vladimir's Seminary Press.
- Markus, H. R., & Kitayama, S. (1991). Culture and the self: Implications for cognition, emotion, and motivation. *Psychological Review*, 98(2), 224–253. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.98.2.224>
- Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. R. (2004). Emotional intelligence: Theory, findings, and implications. *Psychological Inquiry*, 15(3), 197–215.

- McAndrew, M. (2010). The Quebec experience: A case study in confronting diversity in the classroom. In R. Bauböck & M. d'Appollonia (Eds.), *Migration, integration, and citizenship: A challenge for Europe's future* (pp. 79–99). Migration Policy Institute.
- Menon, V. (2011). Large-scale brain networks and psychopathology: A unifying triple network model. *Trends in Cognitive Sciences*, 15(10), 483–506.  
<https://doi.org/10.1016/j.tics.2011.08.003>
- Merleau-Ponty, M. (2010). *Phenomenology of Perception* (D. Landes, Trans.). Routledge. (Original work published 1945)
- Meyer, D. K., & Turner, J. C. (2002). Discovering emotion in classroom motivation research. *Educational Psychologist*, 37(2), 107–114. [https://doi.org/10.1207/S15326985EP3702\\_5](https://doi.org/10.1207/S15326985EP3702_5)
- Migne, J.-P. (Ed.). (1857-1866). *Patrologiae Cursus Completus, Series Graeca*.
- Moore, D. L. (2007). *Overcoming religious illiteracy: A cultural studies approach to the study of religion in secondary education*. Palgrave Macmillan.
- Moos, R. H. (1979). *Evaluating educational environments: Procedures, measures, findings and policy implications*. Jossey-Bass.
- Neff, K. D. (2011). Self-compassion, self-esteem, and well-being. *Social and Personality Psychology Compass*, 5(1), 1-12.
- Norem, J. K., & Cantor, N. (1986). Defensive pessimism: Harnessing anxiety as motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51(6), 1208–1217.  
<https://doi.org/10.1037/0022-3514.51.6.1208>
- Nussbaum, M. C. (2001). *Upheavals of Thought: The Intelligence of Emotions*. Cambridge University Press.
- OSCE (Organization for Security and Co-operation in Europe). (2007). *Toledo guiding principles on teaching about religions and beliefs in public schools*. OSCE Office for Democratic Institutions and Human Rights (ODIHR).
- Panksepp, J. (2005). Affective consciousness: Core emotional feelings in animals and humans. *Consciousness and Cognition*, 14(1), 30–80. <https://doi.org/10.1016/j.concog.2004.10.004>
- Papastathis, K. (2006). State and church in Greece. In G. Robbers (Ed.), *State and Church in the European Union* (pp. 75–92). Nomos Verlagsgesellschaft.
- Peixoto, F., Mata, L., Monteiro, V., Sanches, C., & Pekrun, R. (2015). The Achievement Emotions Questionnaire: Validation for Pre-Adolescent Students. *European Journal of Developmental Psychology*, 12(4), 472–481. <https://doi.org/10.1080/17405629.2015.1040757>
- Pekrun, R. (2006). The control-value theory of achievement emotions: Assumptions, corollaries, and implications for educational research and practice. *Educational Psychology Review*, 18(4), 315–341. <https://doi.org/10.1007/s10648-006-9029-9>

- Pekrun, R., & Perry, R. P. (2014). The control-value theory of achievement emotions. In R. Pekrun & L. Linnenbrink-Garcia (Eds.), *International handbook of emotions in education* (pp. 120–141). Routledge.
- Pekrun, R., & Stephens, E. J. (2012). Academic emotions. In K. R. Harris, S. Graham, & T. Urdan (Eds.), *APA Educational Psychology Handbook, Vol. 2: Individual Differences and Cultural and Contextual Factors* (pp. 3–31). American Psychological Association.
- Pekrun, R., Goetz, T., Frenzel, A. C., Barchfeld, P., & Perry, R. P. (2011). Measuring emotions in students' learning and performance: The Achievement Emotions Questionnaire (AEQ). *Contemporary Educational Psychology, 36*(1), 36–48.  
<https://doi.org/10.1016/j.cedpsy.2010.10.002>
- Pekrun, R., Goetz, T., Daniels, L. M., Stupnisky, R. H., & Perry, R. P. (2010). Boredom in achievement settings: Exploring control–value antecedents and performance outcomes of a neglected emotion. *Journal of Educational Psychology, 102*(3), 531–549.  
<https://doi.org/10.1037/a0019243>
- Pekrun, R., Lichtenfeld, S., Marsh, H. W., Murayama, K., & Goetz, T. (2017). Achievement emotions and academic performance: Longitudinal models of reciprocal effects. *Child Development, 88*(5), 1653–1670. <https://doi.org/10.1111/cdev.12704>
- Petrides, K. V. (2009). Psychometric properties of the Trait Emotional Intelligence Questionnaire. In C. Stough, D. H. Saklofske, & J. D. A. Parker (Eds.), *Assessing emotional intelligence: Theory, research, and applications* (pp. 85–101). Springer.
- Phelps, E. A., & LeDoux, J. E. (2005). Contributions of the amygdala to emotion processing: From animal models to human behavior. *Neuron, 48*(2), 175–187.  
<https://doi.org/10.1016/j.neuron.2005.09.025>
- Pianta, R. C., Hamre, B. K., & Allen, J. P. (2012). Teacher-student relationships and engagement: Conceptualizing, measuring, and improving the capacity of classroom interactions. In S. L. Christenson, A. L. Reschly, & C. Wylie (Eds.), *Handbook of research on student engagement* (pp. 365–386). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7\\_17](https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7_17)
- Picard, R. W. (1997). *Affective computing*. MIT Press.
- Poria, S., Cambria, E., Hazarika, D., & Gelbukh, A. (2017). A review on affective computing and methodology. In P. Angelov, C. Jayne, & Q. Zhang (Eds.), *Advances in intelligent systems and computing: Pattern recognition and big data* (Vol. 637, pp. 36–47). Springer.
- Ratcliffe, M. (2008). *Feelings of being: Phenomenology, psychiatry and the sense of reality*. Oxford University Press.
- Reay, D. (2004). 'It's all becoming a habitus': Beyond the habitual use of habitus in educational research. *British Journal of Sociology of Education, 25*(4), 431–444.  
<https://doi.org/10.1080/0142569042000236934>
- Reddy, W. M. (2001). *The navigation of feeling: A framework for the history of emotions*. Cambridge University Press.

- Roffey, S. (2012). Pupil wellbeing—Teacher wellbeing: Two sides of the same coin? *Educational and Child Psychology*, 29(4), 8–17.
- Rogoff, B. (2003). *The cultural nature of human development*. Oxford University Press.
- Russell, J. A. (1980). A circumplex model of affect. *Journal of Personality and Social Psychology*, 39(6), 1161–1178. <https://doi.org/10.1037/h0077714>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 54–67. <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1020>
- Sapolsky, R. M. (2015). Stress and the brain: Individual variability and the inverted-U. *Nature Neuroscience*, 18(10), 1344–1346. <https://doi.org/10.1038/nn.4101>
- Sartre, J.-P. (1962). *Sketch for a theory of the emotions* (P. Mairet, Trans.). Methuen. (Original work published 1939)
- Scheler, M. (1973). *Formalism in ethics and non-formal ethics of values: A new attempt toward the foundation of an ethical personalism* (M. S. Frings & R. L. Funk, Trans.). Northwestern University Press.
- Scherer, K. R. (2005). What are emotions? And how can they be measured? *Social Science Information*, 44(4), 695–729. <https://doi.org/10.1177/0539018405058216>
- Schmemmann, A. (1973). *For the life of the world: Sacraments and Orthodoxy*. St. Vladimir's Seminary Press.
- Schultz, W. (2016). Dopamine reward prediction error signaling: A two-component response. *Nature Reviews Neuroscience*, 17(3), 183–195. <https://doi.org/10.1038/nrn.2015.26>
- Schutz, P. A., & Lanehart, S. L. (2002). Introduction: Emotions in education. *Educational Psychologist*, 37(2), 67–68. [https://doi.org/10.1207/S15326985EP3702\\_1](https://doi.org/10.1207/S15326985EP3702_1)
- Schweitzer, F. (2010). Religious individualization: New challenges to education. *British Journal of Religious Education*, 32(1), 47–57. <https://doi.org/10.1080/01416200903332029>
- Seeley, W. W., Menon, V., Schatzberg, A. F., Keller, J., Glover, G. H., Kenna, H., Reiss, A. L., & Greicius, M. D. (2007). Dissociable intrinsic connectivity networks for salience processing and executive control. *Journal of Neuroscience*, 27(9), 2349–2356. <https://doi.org/10.1523/JNEUROSCI.5587-06.2007>
- Silvia, P. J. (2006). *Exploring the psychology of interest*. Oxford University Press.
- Skeie, G. (2010). The concept of plurality and its meaning for religious education. In M. De Souza, L. J. Francis, J. O'Higgins-Norman, & D. G. Scott (Eds.), *International handbook of education for spirituality, care and wellbeing* (pp. 517–531). Springer.
- Smart, N. (1996). *Dimensions of the sacred: An anatomy of the world's beliefs*. University of California Press.

- Snyder, C. R. (2002). Hope theory: Rainbows in the mind. *Psychological Inquiry*, 13(4), 249–275. [https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1304\\_01](https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1304_01)
- Solomon, R. C. (2007). *True to our feelings: What our emotions are really telling us*. Oxford University Press.
- Stăniloae, D. (2005). *The experience of God: Orthodox dogmatic theology, Vol. 2: The world, creation and deification*. Holy Cross Orthodox Press.
- Steele, C. M., & Aronson, J. (1995). Stereotype threat and the intellectual test performance of African Americans. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69(5), 797–811. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.69.5.797>
- Steinberg, L. (2010). A dual systems model of adolescent risk-taking. *Developmental Psychobiology*, 52(3), 216–224. <https://doi.org/10.1002/dev.20445>
- Tappolet, C. (2016). *Emotions, values, and agency*. Oxford University Press.
- Thapa, A., Cohen, J., Guffey, S., & Higgins-D'Alessandro, A. (2013). A review of school climate research. *Review of Educational Research*, 83(3), 357–385. <https://doi.org/10.3102/0034654313483907>
- Thunberg, L. (1995). *Microcosm and mediator: The theological anthropology of Maximus the Confessor*. Open Court.
- Tillich, P. (1957). *Dynamics of faith*. Harper & Row.
- Tracy, J. L., & Robins, R. W. (2007). The psychological structure of pride: A tale of two facets. *Journal of Personality and Social Psychology*, 92(3), 506–525. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.92.3.506>
- Turner, J. E., & Schallert, D. L. (2001). Expectancy-value relationships of shame reactions and shame resiliency. *Journal of Educational Psychology*, 93(2), 320–329. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.93.2.320>
- Valdesolo, P., & Graham, J. (2014). Awe, uncertainty, and agency. *Psychological Science*, 25(1), 170–178. <https://doi.org/10.1177/0956797613497645>
- Vallianatos, A. S. (2014). *The politics of religious education in Greece*. Palgrave Macmillan.
- Van der Zee, T. (2007). The Influence of Feelings on Cognitive Achievement in Religious Education. *Journal of Empirical Theology*, 20(1), 21–51. <https://doi.org/10.1163/157092507X204642>
- Varela, F. J., Thompson, E., & Rosch, E. (1991). *The embodied mind: Cognitive science and human experience*. MIT Press.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.

- Vygotsky, L. S. (1986). *Thought and language* (A. Kozulin, Trans.). MIT Press.
- Ware, K. (1979). *The Orthodox Way*. St. Vladimir's Seminary Press.
- Weiner, B. (1985). An attributional theory of achievement motivation and emotion. *Psychological Review*, 92(4), 548–573. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.92.4.548>
- Weisse, W. (2012). The European research project REDCo: An introduction. In W. Weisse, A. Selçuk, & P. Schreiner (Eds.), *The all-European educational project: Religion and education in Europe* (pp. 9–19). Waxmann.
- Wentzel, K. R., & Muenks, K. (2016). Peers influence on students' motivation, academic achievement and social behavior. In K. R. Wentzel & D. B. Miele (Eds.), *Handbook of motivation at school* (2nd ed., pp. 586–603). Routledge.
- Wertsch, J. V. (1985). *Vygotsky and the social formation of mind*. Harvard University Press.
- Willaime, J.-P. (2007). Different models for religion and education in Europe. In R. Jackson, S. Miedema, W. Weisse, & J.-P. Willaime (Eds.), *Religion and education in Europe: Developments, contexts and debates* (pp. 21–36). Waxmann.
- Wright, A. (2007). *Critical religious education, multiculturalism and the pursuit of truth*. University of Wales Press.
- Wright, N. T. (2011). *Simply Jesus: A New Vision of Who He Was, What He Did, and Why He Matters*. HarperOne.
- Zeng, Z., Pantic, M., Roisman, G. I., & Huang, T. S. (2009). A survey of affect recognition methods: Audio, visual, and spontaneous expressions. *IEEE Transactions on Pattern Analysis and Machine Intelligence*, 31(1), 39–58. <https://doi.org/10.1109/TPAMI.2008.52>

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ:

### ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

**Αγαπητέ μαθητή, Αγαπητή μαθήτριά,**

Η παρακολούθηση μαθημάτων στο σχολείο μπορεί να προκαλέσει διαφορετικά συναισθήματα.

Το ερωτηματολόγιο αυτό είναι η βάση μιας έρευνας που αφορά στα συναισθήματα που μπορεί να νοιώσετε στην τάξη του σχολείου σας, πριν, κατά τη διάρκεια και μετά το τέλος του μαθήματος των Θρησκευτικών.

Πριν απαντήσετε στις ερωτήσεις παρακάτω, **παρακαλώ προσπαθήστε να θυμηθείτε κάποια περιστατικά και τα συναισθήματα που βιώσατε σε αυτό το μάθημα, την φετινή αλλά και τις προηγούμενες χρονιές στο Γυμνάσιο και το Λύκειο.**

Διαβάστε προσεκτικά κάθε ερώτηση, **ανακαλέστε συναισθήματα και απαντήστε, επιλέγοντας και διαγράφοντας** τον αριθμό που σας ταιριάζει περισσότερο:

1.ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ	2.ΜΑΛΛΟΝ ΔΙΑΦΩΝΩ	3.ΔΕΝ ΕΙΜΑΙ ΣΙΓΟΥΡΟΣ/ -Η	4.ΜΑΛΛΟΝ ΣΥΜΦΩΝΩ	5.ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ
----------------------	---------------------	-----------------------------	---------------------	----------------------

Δεν υπάρχουν σωστές ή λάθος απαντήσεις. Το ερωτηματολόγιο είναι ανώνυμο, για αυτό δεν πρέπει να υποδηλωθεί πουθενά και με κανένα τρόπο η ταυτότητά σας.

Σας είμαι ευγνώμων και σας ευχαριστώ θερμά για τη συμβολή σας στην εκπόνηση της Διπλωματικής εργασίας των Μεταπτυχιακών Σπουδών μου.

Με εκτίμηση,  
Μαρία Λυράκη,  
καθηγήτρια Θρησκευτικών

**Παρακαλώ να δηλώσετε το φύλο σας:**

ΑΓΟΡΙ

ΚΟΡΙΤΣΙ

#### ΠΡΙΝ ΤΟ ΜΑΘΗΜΑ

Οι ερωτήσεις που ακολουθούν αφορούν στα συναισθήματα που μπορεί να νιώσετε ΠΡΙΝ μπειτε στην αίθουσα. Παρακαλώ περιγράψτε πως αισθάνεστε συνήθως **πριν** το μάθημα, διαγράφοντας το κατάλληλο νούμερο.

1. ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ	2. ΜΑΛΛΟΝ ΔΙΑΦΩΝΩ	3. ΔΕΝ ΕΙΜΑΙ ΣΙΓΟΥΡΟΣ/ -Η	4. ΜΑΛΛΟΝ ΣΥΜΦΩΝΩ	5. ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ	
1.Ενθουσιάζομαι με την ιδέα ότι θα παρακολουθήσω το μάθημα.					
	1	2	3	4	5

2.Δεν έχει νόημα να προετοιμαστώ για το μάθημα αφού ούτως ή άλλως δεν καταλαβαίνω το περιεχόμενό του.	1	2	3	4	5
3.Πριν ακόμα ξεκινήσει το μάθημα, ανησυχώ για το αν θα μπορέσω να το καταλάβω.	1	2	3	4	5
4.Η πεποίθηση ότι θα το καταλάβω μου δίνει επιπλέον κίνητρο να παρακολουθήσω το μάθημα.	1	2	3	4	5
5.Ανυπομονώ να μάθω πολλά σε αυτό το μάθημα.	1	2	3	4	5
6.Επειδή νοιώθω νευρικήτητα θα προτιμούσα να μην παρακολουθήσω στο μάθημα.	1	2	3	4	5
7.Νοιώθω αυτοπεποίθηση όταν παρακολουθώ το μάθημα.	1	2	3	4	5
8.Μακάρι να μην ήμουν υποχρεωμέν-ος/-η να παρακολουθώ το μάθημα γιατί εκνευρίζομαι.	1	2	3	4	5
9.Είμαι γεμάτ-ος/-η ελπίδα.	1	2	3	4	5
10.Ακόμη και πριν το μάθημα, έχω αποδεχθεί το γεγονός δεν θα καταλάβω το περιεχόμενό του.	1	2	3	4	5
11.Επιθυμώ να παρακολουθώ αυτό το μάθημα γιατί είναι συναρπαστικό.	1	2	3	4	5
12.Ανησυχώ για το αν είμαι επαρκώς προετοιμασμέν-ος/-η για το μάθημα.	1	2	3	4	5
13. Η αυτοπεποίθησή μου με ωθεί να προετοιμαστώ για το μάθημα.	1	2	3	4	5
14.Η σκέψη αυτού του μαθήματος με κάνει να νοιώθω ότι δεν έχω ελπίδες να τα καταφέρω.	1	2	3	4	5
15. Ανησυχώ για το αν οι απαιτήσεις του μαθήματος είναι πολύ μεγάλες.	1	2	3	4	5
16.Η ελπίδα μου ότι θα τα καταφέρω, με ωθεί να καταβάλω μεγάλη προσπάθεια.	1	2	3	4	5
17.Η σκέψη του μαθήματος με κάνει να νοιώθω άβολα.	1	2	3	4	5
18.Επειδή έχω παραιτηθεί από την προσπάθεια, δεν έχω κουράγιο να παρακολουθήσω το μάθημα.	1	2	3	4	5
19.Όταν σκέφτομαι το μάθημα, αρρωσταίνω.	1	2	3	4	5
20.Αισιοδοξώ ότι θα μπορέσω να ανταπεξέλθω στις απαιτήσεις του μαθήματος.	1	2	3	4	5
21.Φοβάμαι.	1	2	3	4	5
22.Θα προτιμούσα να μην πάω στο μάθημα αφού έτσι κι αλλιώς δεν υπάρχει καμιά ελπίδα να καταλάβω το περιεχόμενό του.	1	2	3	4	5
23.Ελπίζω ότι θα συνεισφέρω στο μάθημα με την ενεργό συμμετοχή μου.	1	2	3	4	5

### ΚΑΤΑ ΤΗ ΔΙΑΡΚΕΙΑ ΤΟΥ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ

Οι ερωτήσεις που ακολουθούν αφορούν στα συναισθήματα που μπορεί να βιώσετε κατά τη διάρκεια του μαθήματος. Παρακαλώ περιγράψτε πως αισθάνεστε συνήθως κατά τη διάρκεια του μαθήματος, διαγράφοντας το κατάλληλο νούμερο.

1. ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ	2. ΜΑΛΛΟΝ ΔΙΑΦΩΝΩ	3. ΔΕΝ ΕΙΜΑΙ ΣΙΓΟΥΡΟΣ/-Η	4. ΜΑΛΛΟΝ ΣΥΜΦΩΝΩ	5. ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ	
24.Χαίρομαι να είμαι στη τάξη.	1	2	3	4	5
25.Ανησυχώ ότι οι άλλοι θα καταλάβουν περισσότερα από μένα.	1	2	3	4	5

26.Μπαίνω στο πειρασμό να βγω από την αίθουσα γιατί είναι τόσο βαρετή η παράδοση.	1	2	3	4	5
27.Όταν λέω κάτι στο μάθημα νοιώθω να κοκκινίζω.	1	2	3	4	5
28.Αισθάνομαι αγανάκτηση στη τάξη.	1	2	3	4	5
29.Επειδή δεν περνά η ώρα, κοιτώ το ρολόι μου συχνά.	1	2	3	4	5
30.Αισθάνομαι υπερήφαν-ος/-η που μπορώ να παρακολουθώ και να μην μένω πίσω.	1	2	3	4	5
31.Επειδή δεν καταλαβαίνω, φαίνεται σαν να έχω παραιτηθεί και να μην έχω επαφή με το μάθημα.	1	2	3	4	5
32.Η απόλαυση που παίρνω από το μάθημα με κάνει να θέλω να συμμετέχω.	1	2	3	4	5
33.Είμαι νευρικ-ός/ή επειδή ανυπομονώ να τελειώσει το μάθημα.	1	2	3	4	5
34.Όταν λέω κάτι στη τάξη νοιώθω ότι γελοιοποιούμαι.	1	2	3	4	5
35.Αισθάνομαι ένταση στη τάξη.	1	2	3	4	5
36.Βαριέμαι.	1	2	3	4	5
37.Έχω αυτοπεποίθηση γιατί καταλαβαίνω το περιεχόμενο του μαθήματος.	1	2	3	4	5
38.Μόλις πω κάτι στη τάξη, εύχομαι να μπορούσα να χωθώ σε μια τρύπα να κρυφτώ.	1	2	3	4	5
39.Νοιώθω το θυμό να φουντώνει μέσα μου.	1	2	3	4	5
40.Είμαι υπερήφαν-ος/-η που τα πάω καλύτερα από τους άλλους σ' αυτό το μάθημα.	1	2	3	4	5
41.Η εμπειρία είναι τόσο συναρπαστική που θα μπορούσα να είμαι στη τάξη για ώρες και να ακούω το καθηγητή.	1	2	3	4	5
42.Νοιώθω τόση ανία που δυσκολεύομαι να κρατηθώ ξύπνι-ος/-α.	1	2	3	4	5
43.Νοιώθω αμήχανα.	1	2	3	4	5
44.Θυμώνω καθώς σκέφτομαι τη κακή ποιότητα του μαθήματος.	1	2	3	4	5
45.Αρχίζω να χασμουριέμαι στη τάξη επειδή βαριέμαι τόσο.	1	2	3	4	5
46.Όταν συνεισφέρω στο μάθημα με την ενεργό συμμετοχή μου, το ηθικό και η θέληση μου βελτιώνονται.	1	2	3	4	5
47.Ντρέπομαι που δε μπορώ να εκφραστώ καλά.	1	2	3	4	5
48.Νοιώθω απελπισμέν-ος/-η.	1	2	3	4	5
49.Χαίρομαι τόσο να συμμετέχω που γεμίζω ενέργεια.	1	2	3	4	5
50.Νοιώθω νευρικότητα στη τάξη.	1	2	3	4	5
51.Βρίσκω το μάθημα βαρετό.	1	2	3	4	5
52.Επειδή αισθάνομαι αμηχανία, η ένταση που με διακατέχει με αναχαιτίζει.	1	2	3	4	5
53.Είμαι υπερήφαν-ος/-η για τη συνεισφορά μου στο μάθημα.	1	2	3	4	5
54.Επειδή είμαι θυμωμέν-ος/-η, είμαι ανήσυχ-ος/-η στη τάξη.	1	2	3	4	5
55.Έχω χάσει κάθε ελπίδα ότι θα το καταλάβω αυτό το μάθημα.	1	2	3	4	5
56. Φοβούμεν-ος/-η ότι θα πω κάτι λάθος, προτιμώ να μην λέω τίποτα.	1	2	3	4	5
57.Κατά τη διάρκεια του μαθήματος νοιώθω ότι θα ήθελα να μπορώ να χωθώ στο κάθισμα μου.	1	2	3	4	5

58.Ντρέπομαι.	1	2	3	4	5
59.Εκνευρίζομαι στη σκέψη όλων των άχρηστων πραγμάτων που υποχρεούμαι να μάθω.	1	2	3	4	5
60.Όταν τα πάω καλά στη τάξη, η καρδιά μου χτυπά με περηφάνεια.	1	2	3	4	5
61.Επειδή βαριέμαι το μυαλό μου αρχίζει να ξεφεύγει.	1	2	3	4	5
62.Όταν μιλώ στη τάξη αρχίζω να τραυλίζω.	1	2	3	4	5
63.Βρίσκω αυτό το μάθημα αρκετά ανιαρό.	1	2	3	4	5
64.Αν οι άλλοι γνώριζαν ότι δεν καταλαβαίνω το μάθημα θα ντρεπόμουν.	1	2	3	4	5
65.Όταν δεν καταλαβαίνω κάτι σημαντικό στη τάξη, οι παλμοί μου αυξάνονται.	1	2	3	4	5
66.Σκέφτομαι τι άλλο θα μπορούσα να έκανα αντί να κάθομαι σ' αυτή τη βαρετή τάξη.	1	2	3	4	5
<b>ΜΕΤΑ ΤΟ ΜΑΘΗΜΑ</b>					
Οι ερωτήσεις που ακολουθούν αφορούν στα συναισθήματα που μπορεί να βιώσετε ΜΕΤΑ το μάθημα. Παρακαλώ περιγράψτε πως αισθάνεστε συνήθως μετά το μάθημα, διαγράφοντας το κατάλληλο νούμερο.					
<b>1. ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ</b>	<b>2. ΜΑΛΛΟΝ ΔΙΑΦΩΝΩ</b>	<b>3. ΔΕΝ ΕΙΜΑΙ ΣΙΓΟΥΡΟΣ/-Η</b>	<b>4. ΜΑΛΛΟΝ ΣΥΜΦΩΝΩ</b>	<b>5. ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ</b>	
67.Μετά το μάθημα ανυπομονώ για το επόμενο.	1	2	3	4	5
68.Ντρέπομαι γιατί οι άλλοι καταλαβαίνουν περισσότερα από μένα στο μάθημα.	1	2	3	4	5
69. Μακάρι να μπορούσα να επικρίνω τους καθηγητές.	1	2	3	4	5
70.Είμαι υπερήφαν-ος/-η για τον εαυτό μου.	1	2	3	4	5
71.Χαίρομαι που κατάλαβα το περιεχόμενο του μαθήματος.	1	2	3	4	5
72.Προτιμώ να μην το λέω σε κανέναν όταν δεν καταλαβαίνω κάτι στη τάξη.	1	2	3	4	5
73.Είμαι θυμωμέν-ος/-η.	1	2	3	4	5
74.Νομίζω ότι μπορώ να είμαι υπερήφαν-ος/-η για τις γνώσεις μου σε αυτό το μάθημα.	1	2	3	4	5
75.Νοιώθω τόσο απελπισμέν-ος/-η που δεν μου απέμεινε άλλη ενέργεια.	1	2	3	4	5
76.Χαίρομαι που η συμμετοχή μου στο μάθημα απέδωσε.	1	2	3	4	5
77.Επειδή νοιώθω περηφάνεια για τα επιτεύγματα μου σ' αυτό το μάθημα, έχω κίνητρο να συνεχίσω.	1	2	3	4	5
78.Όταν σκέφτομαι το χρόνο που χάνω με αυτό το μάθημα εξοργίζομαι.	1	2	3	4	5
79.Νοιώθω ότι δεν έχω ελπίδα συνεχίζοντας με αυτό το πρόγραμμα σπουδών.	1	2	3	4	5
80.Θα ήθελα να πω στους φίλους μου πόσο καλά τα πήγα σ' αυτό το μάθημα.	1	2	3	4	5